



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA INVESTIGACIÓN
EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN ANÁLISIS DE LAS ÁREAS DE ARTES, HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES**

Tesis Doctoral

Doctorando: Nuri Mohamed M. Otman

Directora: Dra. Ángeles Bueno Villaverde

Tutor: Dr. Miguel Ángel Pérez Nieto

Madrid, 2023



ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y LA INVESTIGACIÓN
EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
UN ANÁLISIS DE LAS ÁREAS DE ARTES, HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES**

Tesis Doctoral

Doctorando: Nuri Mohamed M. Otman

Directora: Dra. Ángeles Bueno Villaverde

Tutor: Dr. Miguel Ángel Pérez Nieto

Madrid, 2023

A mi querida esposa, Wanisa, e hijas, Hania y Fatma

AGRADECIMIENTOS

Mi más sincero agradecimiento a la directora de esta tesis doctoral, Dra. Ángeles Bueno Villaverde, por apoyar y orientar esta investigación, además de por su incansable dedicación, y a mi tutor de tesis, doctor Miguel Ángel Pérez Nieto, por su ayuda y su auxilio prestándome su conocimiento y destreza con los análisis y gráficos. Sin ellos no habría sido capaz de finalizar este trabajo.

Gracias también a mi querida amiga, hermana y profesora Eva, por animarme siempre; y toda mi gratitud a todos los estudiantes que, de forma desinteresada y anónima, han respondido amablemente a las encuestas.

Mi mayor agradecimiento es para mi madre, mi esposa, mis hijas y mi hermano mayor por su continuo aliento, apoyo y respaldo.

Muchas gracias a todas las personas que, de una manera u otra, me han apoyado a lo largo de este proceso.

ÍNDICE

Dedicatoria.....	v
Agradecimientos	vii
Índice de tablas	xv
Índice de figuras.....	xxiii
Abreviaturas.....	xxvii
Resumen.....	31
Abstract.....	32
a) Introducción.....	33
b) Justificación.....	39
c) Objetivos.....	41
c.1) Objetivo general.....	41
c.2) Objetivos específicos	41
d) Hipótesis.....	42

CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA Y ESPAÑA

1.1. Dinámica de la Educación superior en Europa	45
1.2. Reformas y reorganización	48
1.3. El Plan Bolonia y su impacto en la educación	50
1.4. Internacionalización de la educación	58
1.5. Educación Superior en España.....	59
1.6. La intervención del gobierno	70
1.7. La sostenibilidad de la educación superior en España	72
1.8. Costes de la educación y principios de austeridad	75
1.9. Internacionalización de la educación superior en España.....	77

CAPÍTULO II: LA CALIDAD Y SUS MODELOS

2.1. Definición de la calidad	85
2.2. Evolución de la gestión de la calidad.....	87
2.3. Principales aspectos de la gestión de la calidad.....	90
2.4. Modelo de Gestión de la Calidad Total (TQM).....	92
2.4.1. Aspectos prácticos del modelo TQM.....	93
2.4.2. TQM y teoría de la gestión.....	95
2.4.3. Liderazgo.....	101
2.4.4. Información y análisis	102
2.4.5. Planificación estratégica.....	103
2.4.6. Satisfacción del cliente.....	104
2.5. Modelo europeo de Gestión de Calidad EFQM.....	105
2.5.1. Aspectos básicos del Modelo de Excelencia EFQM.....	106
2.5.2. Aplicación del modelo EFQM	110
2.5.3. Facilitadores y resultados del modelo.....	115
2.5.4. Desarrollo del modelo EFQM en los últimos años	116
2.5.5. Comparación entre el modelo EFQM y TQM	117

CAPÍTULO III: LOS MODELOS DE CALIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. Características especiales de las instituciones de educación superior.....	123
3.1.1. Complejidad	125
3.1.2. Diferencias disciplinarias	127
3.1.3. Reputación de la organización	131
3.1.4. Factores que inciden en el aseguramiento de la calidad en la educación superior de países desarrollados.....	135
3.1.4.1. Masificación.....	139

3.1.4.2. Privatización de la educación superior.....	140
3.1.4.3. Cambios en la administración gubernamental	141
3.1.5. Factores que inciden en el aseguramiento de la calidad en la educación superior en países en desarrollo	143
3.1.5.1. Falta de efectividad en el proceso	144
3.1.5.2. Crisis de la Educación Superior	145
3.1.5.3. Reducción de barreras nacionales	146
3.1.5.4. El rol de las agencias externas de calidad	147
3.2. Conceptos de calidad en la educación superior.....	148
3.3. Sistemas de medición e información.....	156
3.4. Acreditación de la calidad en el Plan Bolonia	159
3.5. Garantía de calidad en la educación superior en Europa	162
3.6. Tipos de sistemas de gestión de la calidad.....	164
3.6.1. El programa de evaluación institucional EUA.....	165
3.6.2. ISO en la educación superior	169
3.6.3. TQM y la educación superior.....	173
3.6.3.1. Prerrequisitos para la implantación de la TQM en educación superior	175
3.6.3.2. Identificando clientes y objetivos	178
3.6.3.3. Otros aspectos de la TQM y la Educación superior.....	184
3.6.3.4. Dimensiones de la calidad en la educación superior.....	187
3.6.3.5. Interés de la educación superior en la TQM	188
3.6.3.6. Aseguramiento de la calidad en las IES.....	189
3.6.4. EFQM en la educación superior.....	192
3.6.4.1. Principales problemas del modelo en la Educación superior.....	196
3.6.4.2. Autoevaluación y aprendizaje	203
3.6.5. Comparación de los modelos de gestión.....	207

3.7. Niveles de calidad en la educación superior	210
3.7.1. Nivel 1, europeo: Promover el desarrollo de una dimensión europea para garantizar la calidad	210
3.7.2. Nivel nacional 2: Mejora de los procedimientos de responsabilidad externa	212
3.7.3. Nivel institucional 3: Mejora de la calidad	212
3.8. Auditorías, evaluaciones y autoevaluaciones.....	213
3.8.1. Revisión crítica de los métodos de aseguramiento de la calidad	218
3.8.1.1. Autoevaluación	219
3.8.1.2. Auditorías.....	220
3.8.1.3. Uso de estadísticas o indicadores de rendimiento.....	221
3.8.1.4. Encuestas a estudiantes	222
3.8.1.5. Acreditación	223
3.9. Excelencia en la enseñanza	225
3.10. Excelencia en la investigación	230
3.11. Excelencia en el impacto en la sociedad	231
3.12. Sistemas de calidad en las universidades europeas.....	233
3.12.1. European Standars and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Adopción y revisión.....	234
3.12.2. ESG - ¿Reforma a través del proceso de revisión?.....	237
3.12.3. ESG, Perspectiva crítica sobre los cambios	241
3.13. Sistemas de calidad en las universidades españolas	243

CAPÍTULO IV: MARCO EMPÍRICO

4.1. Metodología	255
4.1.1. Diseño del estudio	255
4.1.2. Muestra.....	255

4.1.3. Criterios selección de la muestra.....	256
4.1.4. Descripción de los instrumentos	260
4.1.5. Procedimiento	260
4.1.6. Análisis de la información	261
4.1.6.1. Análisis de resultados.....	262
4.1.6.1.1. Análisis descriptivos	262
4.1.6.1.2. Análisis comparativos.....	288
4.1.7. Aspectos éticos.....	343

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Discusión de resultados.....	347
-----------------------------------	-----

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones	361
6.2. Limitaciones y prospectiva	369
 Bibliografía	 373
Anexos	419

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones de calidad.....	89
Tabla 2. Definiciones del Modelo EFQM Excellence	108
Tabla 3. Resumen ponderación para los criterios	109
Tabla 4. Clasificaciones de calidad.....	151
Tabla 5. Categorías de indicadores de Calidad	152
Tabla 6. Versiones de ISO que se han empleado en la educación	170
Tabla 7. Resultados estudio de Van derWiele et al., (1996).....	205
Tabla 8. Elementos básicos de los modelos formales de calidad.....	209
Tabla 9. Tipología de tipos de evaluación en educación superior	216
Tabla 10. Comparación actual ESG y propuesta parte 1	239
Tabla 11. Comparación actual ESG y propuesta parte 2	240
Tabla 12. Comparación actual ESG y propuesta parte 3	241
Tabla 13. Agencias de las Comunidades Autónomas	245
Tabla 14. Total, de la población de alumnos y PDI de las facultades de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales en el curso 2019/2020	256
Tabla 15. Distribución del tamaño esperado de la muestra de alumnos por universidad..	258
Tabla 16. Distribución del tamaño esperado de la muestra de alumnos por área de conocimiento.....	259
Tabla 17. Distribución del tamaño de la muestra real de alumnos por universidad y área de conocimiento	259

Tabla 18. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).....	262
Tabla 19. Imparte las clases en el horario fijado.....	263
Tabla 20. El/la profesor/a asiste regularmente a clase	264
Tabla 21. Cumple su labor de tutoría.....	265
Tabla 22. Se ajusta a la planificación de la asignatura.....	266
Tabla 23. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas	267
Tabla 24. El/la profesor/a se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.....	268
Tabla 25. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura.....	269
Tabla 26. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	270
Tabla 27. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual) que facilitan el aprendizaje	271
Tabla 28. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	272
Tabla 29. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones.....	273
Tabla 30. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	274
Tabla 31. Explica los contenidos con seguridad	275
Tabla 32. Resuelve las dudas que se le plantean.....	276
Tabla 33. Fomenta un clima de trabajo y participación.....	277
Tabla 34. Propicia una comunicación fluida y espontánea	278
Tabla 35. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	279

Tabla 36. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes.....	280
Tabla 37. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	281
Tabla 38. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje.....	282
Tabla 39. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	283
Tabla 40. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	284
Tabla 41. Resultados descriptivos según el género e ítem. Estadísticas de grupo.....	288
Tabla 42. Resultados comparativos según el género e ítem. Estadísticas de grupo	291
Tabla 43. Resultados del efecto del tamaño (D de Cohen) según el género e ítem.....	298
Tabla 44. Distribución del tamaño esperado de la muestra de alumnos por área de conocimiento.....	298
Tabla 45. Tukey Post-Hoc Test – 1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación)	299
Tabla 46. Tukey Post-Hoc Test – 2. Imparte las clases en el horario fijado.....	300
Tabla 47. Tukey Post-Hoc Test – 3. Asiste regularmente a clase.....	300
Tabla 48. Tukey Post-Hoc Test – 4. Cumple su labor de tutoría.....	301
Tabla 49. Tukey Post-Hoc Test – 5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.....	301
Tabla 50. Tukey Post-Hoc Test – 6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas	302
Tabla 51. Tukey Post-Hoc Test – 7. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura	302

Tabla 52. Tukey Post-Hoc Test – 8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura.....	303
Tabla 53. Tukey Post-Hoc Test – 9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase.....	303
Tabla 54. Tukey Post-Hoc Test – 10. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	304
Tabla 55. Tukey Post-Hoc Test – 11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes.....	304
Tabla 56. Tukey Post-Hoc Test – 12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones.....	305
Tabla 57. Tukey Post-Hoc Test – 13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	305
Tabla 58. Tukey Post-Hoc Test – 14. Explica los contenidos con seguridad.....	306
Tabla 59. Tukey Post-Hoc Test – 15. Resuelve las dudas que se le plantean.....	306
Tabla 60. Tukey Post-Hoc Test – 16. Fomenta un clima de trabajo y participación...	307
Tabla 61. Tukey Post-Hoc Test – 17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	307
Tabla 62. Tukey Post-Hoc Test – 18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura.....	308
Tabla 63. Tukey Post-Hoc Test – 19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes..	308
Tabla 64. Tukey Post-Hoc Test – 20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura.....	309

Tabla 65. Tukey Post-Hoc Test – 21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	309
Tabla 66. Tukey Post-Hoc Test – 22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	310
Tabla 67. Tukey Post-Hoc Test – 23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	310
Tabla 68. Descriptivas de grupo	311
Tabla 69. Prueba T para muestras independientes	312
Tabla 70. Descriptivas de grupo	313
Tabla71. Tukey Post-Hoc Test – Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	314
Tabla 72. Tukey Post-Hoc Test – Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	314
Tabla 73. Tukey Post-Hoc Test – Factor 3. Cumplimiento del horario.....	315
Tabla 74. Anova de Un Factor (Welch).....	315
Tabla 75. Descriptivas de grupo	316
Tabla 76. Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)	316
Tabla 77. Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas.....	317
Tabla 78. Tukey Post-Hoc Test – Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	319
Tabla 79. Tukey Post-Hoc Test – Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	319
Tabla 80. Tukey Post-Hoc Test – Factor 3. Cumplimiento del horario.....	320

Tabla 81. Prueba T en Una Muestra	320
Tabla 82. Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)	321
Tabla 83. Descriptivas.....	321
Tabla 84. Anova de Un Factor (Welch).....	324
Tabla 85. Descriptivas de grupo	324
Tabla 86. Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)	325
Tabla 87. Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas.....	325
Tabla 88. Tukey Post-Hoc Test – Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	327
Tabla 89. Tukey Post-Hoc Test – Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	328
Tabla 90. Tukey Post-Hoc Test – Factor 3. Cumplimiento del horario.....	328
Tabla 91. Prueba T para Muestras Independientes	329
Tabla 92. Prueba T para Muestras Independientes	329
Tabla 93. Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)	331
Tabla 94. Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas.....	331
Tabla 95. Descriptivas de grupo	332
Tabla 96. Varianza total explicada.....	339
Tabla 97. Matriz de componente rotado	341
Tabla 98. Matriz de transformación de componente.....	342
Tabla 99. Prueba de KMO y Bartlett	421
Tabla 100. Comunalidades.....	421

Tabla 101. Varianza total explicada.....	423
Tabla 102. Matriz de componente.....	425
Tabla 103. Matriz de correlaciones.....	427
Tabla 104. Prueba de KMO y Bartlett	430
Tabla 105. Comunalidades.....	430
Tabla 106. Matriz de componente ^a	431
Tabla 107. Matriz de componente rotado ^a	433
Tabla 108. Matriz de transformación de componentes	434

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo EFQM	115
Figura 2. Otros principios del modelo EFQM en la Educación Superior	194
Figura 3. Etapas, barreras y facilitadores del Modelo de Excelencia EFQM.....	198
Figura 4. Los tres niveles de garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior.....	210
Figura 5. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).....	263
Figura 6. Imparte las clases en el horario fijado	264
Figura 7. El/la profesor/a asiste regularmente a clase	265
Figura 8. Cumple su labor de tutoría	266
Figura 9. Se ajusta a la planificación de la asignatura	267
Figura 10. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.....	268
Figura 11. El/la profesor/a se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.....	269
Figura 12. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura.....	270
Figura 13. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase.....	271
Figura 14. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual) que facilitan el aprendizaje	272
Figura 15. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes.....	273
Figura 16. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	274

Figura 17. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	275
Figura 18. Explica los contenidos con seguridad	276
Figura 19. Resuelve las dudas que se le plantean	277
Figura 20. Fomenta un clima de trabajo y participación	278
Figura 21. Propicia una comunicación fluida y espontánea	279
Figura 22. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura.....	280
Figura 23. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	281
Figura 24. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura.....	282
Figura 25. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje.....	283
Figura 26. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	284
Figura 27. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	285
Figura 28. Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura.....	317
Figura 29. Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	318
Figura 30. Factor 3. Cumplimiento del horario	318
Figura 31. Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura.....	322
Figura 32. Factor 2. Ajuste de la guía docente con lo que se enseña	322
Figura 33. Factor 3. Cumplimiento del horario	323
Figura 34. Factor 3. Cumplimiento del horario	323

Figura 35. Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura.....	326
Figura 36. Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que es enseñada	326
Figura 37. Factor 3. Cumplimiento del horario	327
Figura 38. Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura.....	332
Figura 39. Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	333
Figura 40. Factor 3. Cumplimiento del horario	333

ABREVIATURAS

AGCS: Acuerdo General sobre Comercio y Servicios.

ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

AUQA: Agencia Australiana de Calidad de las Universidades.

CHEA: Consejo para la Acreditación de la Educación Superior.

CIRAMW: Centro de Información para el Reconocimiento Académico y la Movilidad Europea.

CNIRA: Centro Nacional de Información sobre Reconocimiento Académico.

CRE: Ahora conocida como EUA (European University Association).

CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

CYD: Fundación Calidad y Desarrollo.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior.

EFQM: European Foundation for Quality Management.

EHEA: European Higher Education Area.

ENIC: Centro Nacional Europeo de Información para el Reconocimiento Académico y la Movilidad.

ENQA: Asociación Europea de Agencias de Garantía de la Calidad.

ENQAHE: Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior.

EQAR: Registro Europeo de Garantía de la Calidad para la Educación Superior.

ESG: European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.

ESIB: Unión Nacional de Estudiantes de Europa.

EUA: European University Association.

IEP: Programa de Evaluación Institucional.

IES: Instituciones de Educación Superior.

INE: Instituto Nacional de Estadística.

INQAAHE: Red Internacional para Agencias de Garantía de la Calidad en la Educación Superior.

LOU: Ley Orgánica de Universidades.

LRU: Ley de Reforma Universitaria.

MAC: Método Abierto de Coordinación.

NARIC: Redes del Centro Nacional de Reconocimiento Académico e Información.

NZQA: New Zeland Qualifications Authority.

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

OMC: Organización Mundial del Comercio.

PDI: Personal Docente e Investigador.

REACU: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria.

RUCT: Registro de Universidades, Centros y Títulos.

SQC: Control de Calidad Estadístico.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TQM: Total Quality Management.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Resumen

En las universidades españolas, la Ley Orgánica 6/2001 ordenó el establecimiento de mecanismos de garantía externa de calidad. La ley estipula específicamente la creación de una agencia nacional de acreditación y delinea su estatuto. A pesar de ello, se observaron diferentes aspectos de la calidad en la educación superior, en términos de la visión política de los gobiernos, así como desde el punto de vista de las propias instituciones de educación superior. También es importante tener en cuenta que es difícil encontrar un concepto que coincida en todos los niveles con la idea de calidad, ya que depende de distintos factores.

En las últimas décadas, el sistema universitario público español ha sido testigo de un crecimiento sin precedentes. Ello ha sido posible gracias al financiamiento proveniente de fuentes públicas que incrementaron su inversión hasta la crisis de 2007.

La internacionalización se ha convertido en un fenómeno de importancia estratégica en la educación superior, y con ello, la movilidad transnacional de estudiantes y personal académico, buscando garantizar la calidad en educación e investigación.

En este estudio se analizan las opiniones de la comunidad educativa universitaria por medio de un cuestionario dirigido a alumnos, mediante distintos métodos estadísticos aplicados al respecto. El estudio se ha basado en un cuestionario publicado sobre el Estudio sobre la calidad y evaluación de la actividad docente del profesorado, respondido al finalizar el curso. La muestra esperada era de 383 y la muestra real fue de 224 individuos, con un error muestral menor al 0,05.

Los análisis de la información recabada revelan la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por los grupos de varones y mujeres. Asimismo, de los análisis se desprende que existen algunos ejes estructurales que definen la percepción de la calidad docente por los alumnos y que existen diferencias significativas entre los estudiantes de las áreas de conocimiento de Artes; Humanidades y Ciencias Sociales, todas ellas entre el área de conocimiento de Artes y Humanidades.

En el estudio se analizaron las opiniones de los alumnos de diversas instituciones de educación superior para desde ello lograr comprender la calidad como la evaluación y la percepción sobre el cuerpo profesional, desde los cuales se evidencian factores que deben ser fomentados como el compromiso para el cumplimiento de objetivos, el establecimiento de planificaciones dirigidas a las mejoras del proceso de aprendizaje.

Palabras Clave: Educación superior, Gestión de calidad total, Modelo de Excelencia

Abstract

In Spanish universities, Organic Law 6/2001 stated to establish external quality assurance mechanisms. The law specifically provides for the creation of a national accreditation agency and outlines its statute. Despite this, different aspects of quality in higher education were observed, in terms of the political vision of governments, as well as from the point of view of higher education institutions themselves. It is also important to note that it is difficult to find a concept that matches the idea of quality at all levels since it depends on different factors.

In recent decades, the Spanish public university system has witnessed unprecedented growth. This growth has been possible due to the financial support from public sources that increased their investment until the 2007 crisis.

Internationalization has become a phenomenon of strategic importance in higher education, by facilitating transnational mobility of students and academic staff and seeking to guarantee quality in education and research.

In this study, the opinions of the university educational community are analyzed through a questionnaire addressed to students, through different statistical methods applied in this regard. The study has been based on a questionnaire published on the study on the quality and evaluation of the teaching activity of the teaching staff, which had been answered at the end of the course. The expected sample was 383 and the actual sample was 224 individuals, with a sampling error of less than 0.05.

The analysis of the information collected reveals the existence of statistically significant differences between the means obtained by the groups of men and women. Furthermore, the analysis shows that there are some structural axes that define the perception of teaching quality by students and that there are significant differences between students in the areas of knowledge of Arts; Humanities, and Social Sciences, all of them within the area of knowledge of Arts and Humanities.

In the study, the opinions of students from various higher education institutions were analyzed in order to understand the quality as evaluation and perception of the professional body, the analysis shows there are factors that should be promoted such as commitment to meet objectives, and the establishment of plans aimed to improve the learning process.

Key Words: Higher education, Total Quality Management, Excellence Model

a) **Introducción**

Desde una perspectiva temporal, la universidad ha sido una de las instituciones sociales más duraderas de Europa. Con poca variabilidad en sus funciones, cuenta con más de 900 años de historia que aún en los tiempos actuales son reconocibles (Keeling, 2006). Por tanto, la universidad ha mostrado una notable dinámica institucional de cambio que le ha permitido mantener un equilibrio flexible y bastante efectivo entre la continuidad interna y la capacidad de respuesta externa de la misma. Este equilibrio no solo demostró su efectividad en momentos en que el entorno de la universidad era bastante estable con demandas de cambio incrementales, sino también en momentos en que las funciones sociales de la universidad y sus ideas subyacentes se debatieron de manera detallada (Olsen y Maassen, 2007).

Desde sus orígenes, las instituciones de educación superior han expresado interés en la calidad, tratando de evaluar sus funciones sustantivas. La universidad medieval ya tenía sus propios modelos y enfoques para el control de calidad, ya que demostraba su capacidad para adaptarse a los entornos cambiantes (Van Vught, 2004). En este contexto, se puede hablar de dos modelos básicos: el primero representado por las instituciones francesas y la práctica de otorgar el control a una autoridad externa (Maassen, 1997), así como las universidades italianas representadas por Bolonia y Salerno. Ambos casos pueden considerarse como el génesis del control de calidad en términos de la responsabilidad del sindicato de docentes ante el Rector en el caso francés y de los órganos de supervisión sobre el contenido de la enseñanza de los italianos. Mientras que el segundo es el modelo típico de comunidades académicas autónomas de los ingleses, expresión de lo que ahora se conoce como garantía de calidad por la revisión por pares, en el cual los maestros deciden entre ellos qué se debe enseñar y quién debe hacerlo.

A principios del siglo XIX, las instituciones dominantes de la educación superior comienzan su declive aferrándose a los planes de estudio tradicionales (Francia), o debido al control de la iglesia sobre la educación (Oxford y Cambridge) que impide modernizarse o adaptarse a los nuevos cambios. En esta fase de transición, destaca el dominio de las instituciones alemanas, siendo la Universidad de Berlín el ejemplo más destacado y un símbolo importante de la modernización de los gobiernos europeos, quienes gradualmente se convirtieron en las principales fuentes de financiamiento de las universidades públicas, definiendo al mismo tiempo sus aspectos legales y marcos administrativos.

Ya en el siglo XX, el enfoque del personal académico comenzó a alejarse del estudiante, dejando de lado lo "personal" de la educación, hacia la disciplina, enfocada mucho más en el ámbito "académico" (Bath y Smith, 2004). Debido principalmente a la creciente influencia del modelo alemán de educación superior, el rol, las expectativas y las responsabilidades del profesorado cambiaron en consecuencia, ya que un mayor énfasis en la investigación y la especialización comenzó a eclipsar la importancia del crecimiento personal, los estudios generales y las dimensiones éticas de la educación superior (Kuh et al, 2008), obviando que, el criterio de lo que se enseña no debe estar determinado por la materia sino por los valores.

De hecho, con la descentralización de muchas de las universidades, el enfoque institucional se desplazó mucho más explícitamente de la enseñanza a la investigación (Bath y Smith, 2004). De esta forma, se convirtió en un hecho habitual que muchos departamentos universitarios funcionaran casi con total independencia de cualquier dirección de una oficina central. Parte de este cambio se debe, al menos en parte, a la creciente dependencia de los gobiernos y otros organismos externos como fuentes de financiación de los proyectos de investigación. Como grupo, el profesorado de investigación suele considerarse a sí mismo como un trabajador independiente, en lugar de trabajador de la plantilla de la universidad. Como tal, su lealtad puede estar más dirigida al origen de su respaldo financiero que a la institución que los emplea (Kuh et al, 2008).

No obstante, existe una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje y el liderazgo, la administración y la organización de la universidad (McCarthy, 2002). De esta forma, algunos expertos (Goldring y Greenfield, 2002) han destacado la importancia del liderazgo colectivo frente al individual y el papel del profesorado como académico y docente. McCarthy (2002) sostuvo que el objetivo principal de un líder académico es hacer posible la enseñanza. Los líderes son creadores de las condiciones en las que trabaja el personal. Sin embargo, Smith y Hughey (2006) han evidenciado que los centros de educación superior y las universidades se estaban convirtiendo en lugares de trabajo menos satisfactorios. En consecuencia, McCarthy (2002) sostuvo que debían buscarse activamente vías para crear mejores condiciones de trabajo en la enseñanza superior.

Sin embargo, los directivos y decanos académicos se encontraban a menudo atrapados entre los intereses conflictivos de los miembros del profesorado y de la administración. Es decir, tenían que mirar en dos direcciones diferentes, la primera era la misión de la disciplina

académica y la otra la misión más amplia de la institución (Odell, 1997). Por tanto, los líderes se encontraban oscilando entre las peticiones y expectativas del profesorado y las necesidades de la administración. Tenían que adoptar un estilo de liderazgo facilitador cuando trabajaban con el profesorado en el ámbito académico, y un estilo más tradicional/autoritario cuando trabajaban con el personal en el ámbito administrativo (Odell, 1997).

Como consecuencia, se demostró que, el liderazgo eficaz en la enseñanza superior tenía mucho que ver con el equilibrio. El Modelo del Ecosistema (Banning y Bryner, 2001) sugería que los líderes académicos, como factores del entorno del campus, serían ineficaces si experimentan un ajuste inadecuado “persona-entorno” en sus propios desarrollos profesionales. Esto conllevó que, cuando existía un desajuste en el entorno laboral, se generaría una insatisfacción laboral, depresión, tensión fisiológica y otros síntomas de problemas de salud y bienestar mental.

En este contexto, resulta primordial mencionar que, algunos autores como Abu-Tineh, Khasawneh, y Omary (2009), profundizan en la teoría de Kouzes y Posner dentro del ámbito educativo, destacando que el liderazgo efectivo es el que se centra en la comprensión de las personas con las que se trabaja, identificando sus papeles, la función de sus puestos específicos y la estructura organizativa más amplia. Situación que se apreció de forma directa en la educación superior de mediados del siglo XX. De esta forma, el liderazgo en el mundo académico se complicaba por los dinámicos contextos sociales, económicos y políticos en los que operaban la mayoría de las universidades (McCarthy, 2002). Por tanto, para tener éxito en la educación superior, los líderes debían conocer intuitivamente los factores únicos que caracterizaban a la mayoría de los entornos universitarios.

Es importante tener en cuenta que, a mediados del siglo XX, la enseñanza superior, en comparación con el resto de ramas y aspectos de la sociedad, aún no había evolucionado hasta convertirse en un sector maduro. En realidad, la mayoría de los centros de educación superior y universidades eran entidades complejas y únicas, aunque compartían algunas características comunes con respecto a su organización (Birnbaum, Bensimon, y Neumann, 1989). En un esfuerzo por comprender y aumentar la eficacia institucional y elevar el nivel de la enseñanza superior, los investigadores describieron diversas estructuras organizativas, entre ellas la estructura simple y la burocracia mecánica (Valle, Telmo, y Cruz, 2017). Desde el punto de vista conceptual, cada una tiene puntos fuertes y débiles, pero aún no se ha definido cuál es la más adecuada para una institución académica contemporánea.

Sin embargo, resulta fundamental mencionar que, gran parte de la bibliografía sobre el liderazgo es tan aplicable a la enseñanza superior como al sector privado, aunque el liderazgo eficaz en un entorno tan dinámico puede ser muy difícil de aplicar. Los estudios que se centran exclusivamente en el liderazgo en la enseñanza superior son potencialmente escasos, y la mayoría de las investigaciones se enfoca en el rol del decano de la facultad o del centro educativo (Smith y Hughey, 2006).

En términos generales, a finales del siglo XX, se aceptaba que los líderes académicos contemporáneos deben ser competentes en la evaluación de las necesidades de los estudiantes, en la realización de evaluaciones exhaustivas de los programas y servicios y en el ejercicio de un liderazgo dinámico dentro de un marco más democrático (Kuh et al., 2008). Así mismo, los cambios en los precios de las matrículas, el aumento de los costes y las restricciones presupuestarias, la evolución de los sistemas de prestación de servicios, el aumento de los litigios y una serie de otras preocupaciones también acentuaron la necesidad de un liderazgo eficaz en la enseñanza superior (Mech, 1997).

En los campus universitarios de todo el mundo, los líderes académicos se enfrentaron a retos sustanciales a finales de la década de 1960 y principios de la de 1970. Tuvieron que responder a las exigencias asociadas a una expansión sin precedentes de la enseñanza superior. Fue durante este periodo cuando la enseñanza superior pasó a considerarse una "industria en crecimiento", sujeta a las mismas fuerzas económicas y de mercado que cualquier otra entidad social (Ryan y Heim, 1997). De esta forma, no fue hasta la década de 1980 cuando se hizo habitual que los rectores y decanos de las universidades se refirieran a sí mismos como "directores ejecutivos", lo que denota la aparición de una nueva relación no sólo con la universidad, sino también con la comunidad en general.

En muchos aspectos, la educación superior puede caracterizarse por estar en medio de una crisis de identidad. Durante la mayor parte de su historia, el mundo académico se ha considerado en cierto modo, como un elemento trascendente de las fuerzas culturales, políticas y económicas que influyen y dan forma al resto de la sociedad y a sus instituciones (McCarthy, 2002). Sin embargo, desde mediados del siglo pasado, la educación universitaria se considera más igualitaria que meritocrática. En otras palabras, se considera un derecho más que un privilegio. Como consecuencia involuntaria de este cambio filosófico y de percepción, muchos contemplan que los centros de educación superior y las universidades

son organismos, no muy diferentes de otros negocios con los que están familiarizados (Ackerman y Schibrowsky, 2007).

Davis y Harden (2002) observan que este cambio ha contribuido a una crisis en el liderazgo educativo. En todo el mundo, tanto los académicos como los administradores hablan de una gran crisis de liderazgo en la educación superior. Comisiones de alto nivel e informes ejecutivos exigen un liderazgo más audaz y mejor en las universidades. La búsqueda de soluciones al dilema del liderazgo nos lleva a miles de estudios sobre liderazgo, la mayoría de los cuales son contradictorios y no concluyentes.

Davis y Harden (2002) mencionan que, la literatura popular y académica está marcada por tanta confusión, desorden, y pensamiento inapropiado, que el lector serio podría verse tentado a descartar el concepto de liderazgo como un elemento que no tiene que ser considerado seriamente, lo que podría traducirse en que el futuro de la enseñanza superior esté en juego, especialmente si no se plantean soluciones claras para abordar la actual crisis de liderazgo.

Es probable que Wolverson, Gmelch, y Wolverson (2000) capten la esencia del problema cuando detallan que, para ser un líder en la educación superior, debe ejercer como un instrumento de paz que interviene entre momentos de guerra, los cuales generan turbulencias y problemas destructivos en la universidad. Por ende, se tiene que convertir en un escudo que aleje a las fuerzas internas y externas que amenazan a la universidad, y un diplomático que guía, inspira y anima a las personas que viven y trabajan en el entorno universitario.

Además, es importante considerar que, pese a las recompensas tangibles asociadas a estas funciones pueden ser significativas, el estrés y la ansiedad que generan también pueden ser abrumadores y conducir al agotamiento prematuro. El liderazgo en el mundo académico se está volviendo mucho más complicado de lo que era, y existen pocos programas de preparación para dotar a los individuos para afrontar los nuevos retos (Jameson, 2018).

En cualquier caso, en las dos últimas décadas, junto con el desarrollo de la universidad moderna, las presiones han empezado a transformar al otrora incuestionable administrador académico en un individuo que lucha por encontrar un equilibrio entre la inmersión académica total y una vida privada plena.

En palabras de Maassen (1997), el nacimiento de la universidad moderna orientada a la investigación puede verse como un gran impulso al control del gobierno europeo en la gestión y financiación de sus instituciones educativas. De hecho, después de la fase intervencionista, el gobierno se convirtió en facilitador y estableció un marco dentro del cual las universidades operaban con considerable autonomía, sin que este significado delegara completamente sus responsabilidades en esta área. Lo que Neave (1990) interpretó como el surgimiento del "estado evaluador" por medio del uso de estos nuevos instrumentos de política basados en menos planificación central, menos regulación, más incentivos y evaluaciones más frecuentes y estructurales sobre el desempeño de las instituciones y programas. Un estado que establece las condiciones y prioridades, algunas relacionadas con el perfil del conocimiento y los resultados de la educación superior y otras con desempeño institucional.

También debe reconocer el papel que los estados nacionales desempeñan en el desarrollo de leyes nacionales que regulan la educación superior, por lo que los estados nacionales son los principales responsables de la política de educación superior y la dirección a nivel del sistema. Por otro lado, tanto el Estado nacional como las universidades se enfrentan actualmente a presiones externas que presentan un nuevo desafío, ya que solicitan una respuesta por su parte (Oplatka y Hemsley, 2010). Como es el caso de la Declaración de Bolonia, que exige a los países que analicen seriamente su sistema de educación superior y, si es necesario, establezcan e implementen cambios en el sistema para trabajar en los objetivos establecidos en la Declaración.

Comprender los procesos que han llevado a la política educativa actual y los cambios de visión que la Comunidad Europea ha tenido en la educación superior a lo largo del tiempo, se convierte en una tarea necesaria. El objetivo estratégico sobre crecimiento, competitividad y empleo, expresado por Delors en el Libro Blanco, ha contribuido sin duda a la ambiciosa estrategia de Lisboa para desarrollar la Europa del conocimiento como un estímulo para un mayor crecimiento económico y cohesión social acordada en 2000 (Capdevila, 2000).

De esta forma, la educación superior y la educación en general se han trasladado de un lugar marginal al centro de las preocupaciones de la Unión Europea (UE). En ese sentido, las universidades no funcionan al margen de la misma, ya que son una parte importante de la sociedad del conocimiento moderno. En este sentido, el conocimiento conlleva que nos estamos enfrentando a un nuevo clima ideológico que se mueve por el énfasis en la

producción de conocimiento durante el proceso para conseguir el mencionado resultado. Aunque el énfasis puede ser nuevo, los conceptos de conocimiento involucrados han existido durante mucho tiempo. Además, no es una novedad que el conocimiento orientado a los resultados existe en el mundo académico (como ocurre en derecho, medicina, ingeniería, ciencias aplicadas, etc.), pero su función y estado han cambiado. Ya que la sociedad posee mayores niveles educativos, y, por ende, la educación superior está bajo una presión continua para expandir la clase y el tipo de conocimiento que proporciona, al mismo tiempo que diversifica los criterios por los cuales se evalúa (Haug, 2016).

Así mismo, y a medida que avanza el nuevo milenio, los líderes educativos se verán constantemente obligados a ser más eficaces en la planificación estratégica, modificando las estructuras organizativas y aportando más control y flexibilidad a los procesos presupuestarios y a las pautas de personal. De hecho, los líderes eficaces se describen a menudo como personas capaces de controlar los recursos de forma que la organización cumpla eficazmente sus objetivos. Además, la eficacia del liderazgo en el mundo académico se mide cada vez más por el éxito de la organización en la realización de tareas y el cumplimiento de objetivos y en la relación con las actitudes de los demás (Geesa, Stith y Rose, 2022), aspectos que han sido tenidos en cuenta por las administraciones gubernamentales no solo a nivel europeo, sino que también en el marco internacional.

Hasta este punto, podríamos preguntar, ¿cómo llegamos aquí? Antes de intentar responder, es importante revisar algunos hechos que establecen la base de la política educativa europea actual, así como ciertas tendencias promovidas por organizaciones internacionales que marcan desarrollos en el ámbito educativo, más allá de las fronteras nacionales o continentales.

b) Justificación

El siglo XXI ha sido testigo de un cambio en la educación superior (ES) desde una perspectiva social, pasando a ser un componente esencial de la economía productiva (Kallur, 2009). Este cambio ha sido causado por factores externos como el crecimiento del conocimiento sobre la economía, el entorno de trabajo académico rápidamente cambiante, diversas cohortes de estudiantes con demandas y expectativas nuevas y agendas de gobierno que determinan las asignaciones de fondos.

Este cambio de paradigma ha dado lugar a nuevas demandas en la gestión y garantía de la calidad en las instituciones de educación superior. En el contexto europeo, tres desarrollos clave han incidido en la forma actual de la educación superior: el Plan Bolonia, las estrategias de crecimiento e innovación de la Unión Europea (UE) como es el caso de la estrategia de Lisboa y, por último, la Agenda de Modernización de la Comunidad Europea (CE) (Seyfried y Pohlenz, 2018).

En este contexto, la Declaración de Bolonia se publicó en 1999 y dio lugar al nacimiento de Normas y directrices para garantizar la calidad en el Área de Educación Superior Europea en 2005 (Seyfried y Pohlenz, 2018). Una característica específica del Plan Bolonia fue que enfatizaba tanto los aspectos internacionales como los locales en relación con la garantía de la calidad (Saarinen 2005).

Por tanto, a nivel internacional se determinaba una mayor armonización y cooperación por medio de la implementación y técnica. La instrumentación de la garantía de la calidad se dejó a cargo de instituciones nacionales e institucionales (Seyfried y Pohlenz, 2018). Al mismo tiempo, la agenda sobre la garantía de la calidad derivada del proceso de Bolonia se unió a la desarrollada en relación con la excelencia (Turner y Gosling, 2012), la cual se recogió en la Estrategia de Lisboa, respecto a las universidades europeas y a la Excelencia de la investigación dentro de la UE.

En una línea similar, el movimiento de excelencia ha sido apoyado por los cambios de la política nacional hacia el aumento de la competitividad del sistema de educación superior (Ramírez, 2010) y el movimiento de clasificación de la misma. Por ello, la agenda de modernización reúne los aspectos más relevantes de Bolonia y Lisboa, uniéndose a las diversas iniciativas nacionales inspiradas en la Gestión Pública para la modernización de las instituciones de educación superior.

Los desarrollos descritos anteriormente han sido fruto de una necesidad constante de demostrar el cumplimiento y la excelencia a las diversas partes interesadas (Turner y Gosling, 2012), y en relación con las tres misiones de la universidad. Por ello, diversos sistemas de evaluación internos y externos se han desarrollado posteriormente para satisfacer las demandas de los mismos. Sin embargo, la obtención de valor de los procesos de garantía de calidad ha demostrado ser una labor difícil, ya que la relación de los procesos externos e internos de la misma, así como la mejora habitualmente es tenue y desigual en los diferentes contextos educativos europeos (Turner y Gosling, 2012).

Por tanto, con el objetivo de conseguir un mayor valor de los procesos internos de control de calidad, las Instituciones de Educación Superior deben gestionarlos de manera adecuada con la finalidad de encontrar beneficios en la propia sinergia entre los mismos y el control de calidad realizado de forma externa (Seyfried y Pohlenz, 2018).

Ante estos antecedentes que reflejan una parte del enfoque de la Unión hacia las evaluaciones, garantía de calidad y gestión de la misma, la situación de las universidades españolas se delimita acorde con el entorno institucional particular de cada centro, determinando un panorama bastante amplio y diverso en esta materia, el cual requiere ser analizado de forma profunda para comprender los cambios y las medidas que se han adoptado al respecto, las cuales se pretenden analizar de forma cuantitativa dentro de esta investigación, considerando las opiniones del alumnado y del cuerpo docente de diversas universidades españolas en relación con la gestión de la calidad.

c) Objetivos

c.1) Objetivo general

Para el desarrollo de esta tesis doctoral y acorde con los antecedentes expuestos y el estado actual del tema escogido, se ha determinado que el objetivo general de la misma, que ejercerá como pieza clave del estudio, sea el llevar a cabo una investigación sobre los principales aspectos que se tienen en cuenta en la evaluación de la calidad percibida en relación con el EEES, con especial énfasis un modelo centrado en el alumno en las áreas de artes, humanidades y ciencias sociales, por medio de un estudio empírico que lo avale.

c.2) Objetivos específicos

Al mismo tiempo se han planteado los siguientes objetivos secundarios:

- Analizar la dinámica de la educación superior en Europa.
- Identificar las diversas reformas y organizaciones de la educación superior en Europa.
- Analizar la importancia de la internacionalización de la educación.
- Definir el rol y estructura de la educación superior en España.
- Identificar las estrategias de promoción de la internacionalización de la educación superior en España.

- Definir los conceptos y modelos de calidad que se pueden aplicar a la educación superior.
- Analizar los aspectos clave del modelo europeo de gestión de calidad EFQM.
- Determinar las características específicas de las instituciones de educación superior que se deben tener en cuenta en la calidad.
- Definir los conceptos de la calidad en la educación superior.
- Identificar la regulación de la acreditación de la calidad en el plan Bolonia.
- Definir los tipos de sistemas de gestión de la calidad en la educación superior.
- Describir la calidad docente percibida por los estudiantes en general de las titulaciones de humanidades.
- Explorar diferencias en la percepción de la calidad derivadas de las características de los estudiantes (sexo, edad y titulación).

d) **Hipótesis**

Respecto a las hipótesis, considerando el tema sobre el que se desarrolla la investigación, se han determinado las siguientes hipótesis que se pretenden corroborar con el estudio planteado:

Hipótesis 1:

Existen diferencias entre las medias obtenidas por los grupos de varones y de mujeres.

Hipótesis 2:

Existen algunos ejes estructurales que definen la percepción de la calidad docente por los alumnos.

Hipótesis 3:

Existen diferencias entre los estudiantes de distintas áreas de conocimiento.

CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA Y ESPAÑA

1.1. Dinámica de la educación superior en Europa

Sin lugar a duda, los procesos de cambio experimentados por los organismos de Educación Superior tienen el potencial de transformarlos en diferentes niveles, en términos de su propósito o misión, procesos de trabajo, organización, gobierno y base financiera y su papel dentro del sistema político, la economía y la sociedad en general. (Maasen y Olsen, 2007).

Según Batory y Lindstrom (2011), una mirada más cercana a los objetivos y la dinámica de los cambios revela tres etapas clave en cuanto a la dirección y el enfoque de la política educativa.

- Primera etapa: La primera etapa fue en el período comprendido entre 1958 y 1993, que vio el inicio de la política y su posterior consolidación y legalización. La inclusión de los artículos 126 y 127 en el Tratado de Maastricht terminó, con el arrastre de competencias políticas que había dominado previamente los debates sobre educación.
- Segundo periodo: El siguiente período duró hasta aproximadamente 1999, en el que la política educativa de la UE se gestionó principalmente dentro del marco legal de la misma. Si bien el Tratado de Maastricht se formalizó a nivel europeo, no representó un cambio radical en sí mismo, ya que en términos económicos y políticos su objetivo seguía siendo prácticamente el mismo: facilitar el funcionamiento del Mercado Único recién establecido. Esta fase se describe como un período interino en el que otras cuestiones dominaron la agenda de la UE, en particular la Unión Económica y Monetaria (UEM) y la expansión a Europa del Este.
- Tercera etapa: La tercera etapa no fue el resultado de las políticas internas o los cambios legales de la UE, sino más bien el resultado de cambios en el nivel global y nacional.

Al principio (1950 a 1960) se consideró que la expansión de la educación superior sería esencial para el crecimiento económico. En ese momento, la promoción de una mayor diversidad en los sistemas de educación superior (SES) se basaba en dos argumentos poderosos (Manzano y Andrés, 2004):

- La incapacidad de enseñar a un gran número de estudiantes en universidades de investigación, por lo que el diseño / orientación de las universidades hacia la educación y la capacitación eran los más importantes y apropiados para absorber el aumento de la matrícula en las mismas.
- La diversidad cada vez mayor de antecedentes, talentos y expectativas de empleo entre la gran cantidad de estudiantes que deben ser aceptados por instituciones heterogéneas. Sin embargo, esta idea de diversidad difería en varios aspectos (Teichler, 2006):
 - ¿Qué grado de homogeneidad o heterogeneidad era preferible?
 - ¿Hasta qué punto debe acordarse esta diversidad entre las instituciones o dentro de ellas?
 - ¿Las diferencias deben estar claramente demarcadas o de manera leve y difusa?
 - La medida en que se establece la diversidad a partir de sus elementos formales (por ejemplo, diferentes tipos y niveles), o mediante elementos informales (por ejemplo, reputación, perfil, etc.).
 - La diversidad debe prevalecer de acuerdo con las dimensiones verticales (por ejemplo, clasificación de calidad / reputación) u horizontales (por ejemplo, perfil institucional / ejes curriculares).

En este sentido, Teichler (2006) señala que las principales preocupaciones políticas han pasado de la educación y el crecimiento económico a la igualdad de acceso y oportunidades de empleo para los graduados. La verdad es que el debate sobre la diversidad y la masificación de la educación superior, debemos agregar, según Luijten-Lub, Van der Wende y Huisman (2005), las tendencias en la globalización, la política supranacional, la presencia de instituciones educativas privadas sin fines de lucro, los continuos recortes presupuestarios de los gobiernos, el surgimiento de tecnologías digitales y el crecimiento de la educación transnacional.

Para Klerides, Kotthoff y Pereyra (2014), a su vez, un reflejo de estas preocupaciones es que, por primera vez en la historia de las reuniones a nivel europeo, la educación y la

formación es una de las principales herramientas para implementar los objetivos estratégicos planteados por el Consejo Europeo de Lisboa en 2000.

Podría decirse que esto ha llevado a ver cada vez más la educación superior, no solo como un tipo específico de actividad, sino como un sistema dentro del cual cada institución debe contribuir al buen funcionamiento del sistema en su conjunto. Bleiklie supuso que el proceso de integración de los sistemas de educación superior a través de estas amplias directrices se percibe cada vez más como una fuerte influencia en la educación superior.

Si bien a nivel nacional, el proceso está orientado principalmente por los intervinientes, que, al mismo tiempo, se ven afectados por los intervinientes supranacionales como la UE, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la UNESCO y la Organización Mundial del Comercio (OMC), así como por las tendencias internacionales. Por lo tanto, el proceso tiene un alcance global, y tanto la introducción de un sistema de calificación estandarizado como la conformación de sistemas para la evaluación y acreditación institucional son algunos de los elementos básicos (Bleiklie 2011).

Uno de los procesos que han dado forma a la dinámica en la educación superior y que ciertamente ha sido el catalizador de muchas interacciones complejas, es el llamado Plan Bolonia. Respecto al gobierno en el sector de la educación y la convergencia, cooperación y coordinación, Stephens, Hernández, Román, Graham y Scholz (2008) sostienen que este desarrollo supera la configuración clásica del proceso político, principalmente por tres razones:

- Primero: sus objetivos han sido ambiguos, múltiples y en ocasiones contradictorios, lo que dificulta la correlación entre los objetivos y los resultados políticos.
- Segundo: las fases del proceso de políticas no se han diferenciado (por ejemplo, la fase de diseño a menudo se confunde con la fase de implementación porque las políticas de Bolonia se implementan en diferentes momentos, diferentes formas y en diferentes contextos nacionales.
- Tercero: el proceso es cada vez más multi-actor y multi-nivel, de modo que lo que se considera como la implementación de una política desde una perspectiva europea, a menudo se contempla como la formulación de una política nacional.

Sin embargo, los temas sobre el establecimiento de la agenda y la legitimidad política proporcionan el alcance de una relación sólida entre el discurso político normativo sobre el impacto de la globalización en la educación superior y los modelos de gobernanza que afectan a las universidades.

De acuerdo con lo anterior y relacionado con el objetivo de hacer de Europa la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo, Fernández (2009) señala la necesidad de que Europa desempeñe un papel más prominente en el mundo, acorde con el desarrollo de las nuevas tecnologías y el comercio mundial. Sin embargo, en contra de estos desarrollos, es el hecho de que las políticas educativas siguen siendo en gran parte una responsabilidad nacional, con muchos intereses de la misma índole específicos.

Dentro de la competitividad global en la que el conocimiento es el principal factor para el crecimiento económico, se están estableciendo cada vez más las políticas y la agenda para el futuro de la educación superior en Europa. Con el propósito de convertirse en la principal economía basada en el conocimiento del mundo, la UE está preocupada por su desempeño en el sector del conocimiento, en particular en investigación, educación (superior) e innovación (el triángulo del conocimiento), y tiene la intención de resolver la Paradoja Europea, la cual se basa en que pese a que Europa tiene el conocimiento y la investigación necesarios, no logra transferirlos a la innovación ni a mejorar la productividad y el crecimiento económico. En resumen, según Luijten-Lub et al, (2005), se puede decir que tanto el Plan Bolonia como la estrategia de Lisboa son los principales vehículos o marcos que guían la respuesta europea a la globalización en la educación superior. Aunque surgen de diferentes maneras con diferentes patrones y orígenes y que pueden caracterizarse como acuerdos intergubernamentales (Bolonia) versus acuerdos supranacionales (Lisboa), ambos parecen converger lentamente hacia un enfoque dominante.

1.2. Reformas y reorganización

Derivados de la Estrategia de Lisboa y como una forma de evitar futuras disputas sobre competencias legales, los estados miembros de la UE adoptaron una nueva estrategia de cooperación y una forma de transgubernamentalismo intensivo, llamado el Método abierto de coordinación (MAC). Esta nueva forma de trabajar fue ganando importancia cuando se introdujo no solo en el empleo y la política monetaria, sino también en otras áreas de la política como la educación y la investigación. De acuerdo con Carrillo (2005), este nuevo enfoque para resolver problemas se distingue de los anteriores, principalmente por su

flexibilidad, ya que no pretende definir objetivos únicos y comunes para todos, sino que solo proporciona las pautas y permite que cada estado miembro defina su propio plan de acciones específicas según su situación particular. Además, este método ha sido visto como una modernización necesaria de los patrones de formulación de políticas europeas por parte de algunos, y como el caballo de Troya del intergubernamentalismo por parte de otros.

Para algunos autores, el MAC estaba básicamente orientado a organizar un proceso de aprendizaje, en términos de cómo abordar los desafíos comunes planteados por la economía global, de manera coordinada y respetando la diversidad nacional. Esto se convertiría en un nuevo ejercicio para gobernar tanto a nivel europeo como nacional (Bjornavold y Coles, 2008). Por otro lado, el debate sobre este tema señala que este método no es intergubernamental, dado que la Comisión y el Parlamento Europeo pueden desempeñar plenamente su papel. Sin embargo, el rol del Consejo es crucial en términos de adopción y adaptación de las directrices europeas a las políticas nacionales. En palabras de Bjornavold y Coles, (2008), esto fue más un intento de teorizar una nueva forma de gobierno que una verdadera innovación.

Ciertamente, la apertura a nuevos patrones de organización entre los estados miembros ha exigido a las Universidades una definición en términos de "ser" una institución de y para la sociedad (bien público), o "estar" sujetas a la mercantilización (firma de servicios educativos). Está claro que las implicaciones de estos nuevos escenarios plantean algunos problemas y desafíos que surgen de la globalización y la sociedad del conocimiento (Pépin, 2007).

Sin entrar en el debate sobre "bien público" vs "servicio", es importante tener en cuenta la posibilidad no solo de "vender" servicios educativos, sino de "vender" aquellos de mayor calidad. Tal escenario muestra un entorno dominado por las leyes del mercado. Cuando requiere servicios de calidad, sin duda debe pagarlos, y aquí es donde la competencia entre quienes los ofrecen y quienes los demandan está cada vez más presente. Así, en un mundo cada vez más competitivo, como se describió anteriormente, las universidades de todo el mundo se han visto obligadas a proporcionar servicios educativos de alta calidad como una solución / respuesta para poder competir. Además de las instituciones educativas y los estudiantes, hay otros actores con los que se establece una relación dentro de este "juego" del mercado, es decir, "empleadores o el mercado laboral" para los cuales se forman los llamados "recursos humanos" (Pépin, 2007).

Al tratar de establecer una relación entre la educación superior y el mercado laboral en el contexto de la venta de servicios, Malamud (2010) argumentan que los servicios de calidad también dependen de la satisfacción del cliente, en este caso, la satisfacción del estudiante como cliente directo y la satisfacción de los futuros empleadores como clientes indirectos. Hay dos conclusiones generales que se pueden apreciar en este sentido. Primero los proveedores de servicios de educación superior deben considerar tanto las opiniones de los estudiantes en la graduación como las de los empleadores como los principales beneficiarios de la educación superior para poder mejorar sus ofertas y actividades y competir con éxito, ya que las instituciones de educación superior tienen que crear nuevos modelos de currículo, enseñanza y estrategias de evaluación de los estudiantes, para que a lo largo de las competencias operativas se desarrollen también habilidades transferibles en los estudiantes para asegurar su supervivencia en los nuevos lugares de trabajo cambiantes.

Es un hecho que la educación superior está sujeta a efectos globales / nacionales / locales y ha sido determinada por la jerarquía y el desarrollo desigual a escala mundial. Según Marginson (2004), la competencia social es mucho más amplia que el intercambio económico, pero en la era neoliberal la mercantilización es cada vez más importante, particularmente en los mercados transfronterizos. La globalización y los mercados juntos están cambiando la competencia por los bienes de estatus (bienes posicionales) en la educación superior.

1.3. El Plan Bolonia y su impacto en la educación

En 1998, el liderazgo ejercido por el Reino Unido, Alemania, Francia e Italia decidió fortalecer la cooperación académica (Declaración de la Sorbona, 1998), por medio de una iniciativa para la que convertirían a la Unión Europea (UE) en líderes. Pese a que la Comisión de la UE no está directamente detrás de Bolonia, aunque financia el Plan. La Comisión de la UE ha participado activamente en la simplificación de las normas, en pasar de la equivalencia de grado al reconocimiento de títulos o a la aceptación de los resultados de aprendizaje (González, 2010).

Los ministros europeos de educación se reunieron en París en 1998 con motivo del 800 aniversario de la fundación de la Universidad de la Sorbona, para firmar de forma conjunta la Declaración sobre la Armonización del Sistema de Educación Superior Europeo, comúnmente llamado la Declaración de la Sorbona, que establece el reconocimiento internacional y el atractivo potencial de nuestros sistemas, los cuales son directamente

vinculados con su legibilidad externa e interna. Un sistema en el que dos ciclos principales, estudiantes de pregrado y posgrado deben ser reconocidos para su posterior comparación internacional y la equivalencia de los mismos (Del Pozo, 2009).

El proceso permaneció abierto a otras naciones europeas dispuestas a unirse al citado, por ende, los ministros de Educación reconocían la similitud de su poder en la educación superior al comprometerse a las reformas convergentes en su sistema nacional de educación superior, de hecho, se referían a las estructuras de aprendizaje anglosajonas, la licenciatura, la maestría y el doctorado como una herramienta potencial para aumentar el carácter común. Este proceso es visto como un esfuerzo para acercar la educación europea a una comunidad anglosajona. El modelo sajón hace que la educación sea más reconocible, aceptable y transparente, tanto dentro de Europa como entre Europa y otros continentes (Corbella y Sánchez 2004).

Un año después, en Bolonia, Italia, el 19 de junio de 1999, veintinueve países europeos, representados por los ministros de Educación, se unieron a la reunión y firmaron la Declaración de Bolonia. Por tanto, Bolonia no es un decreto, es una declaración que implica la comprensión de los desafíos y una promesa de una voluntad común para crear un Espacio Europeo de Educación Superior. El cual se centra en la responsabilidad exclusiva de cada país era implementar reformas educativas para dirigir cambios hacia objetivos comunes. Uno de esos objetivos fue la introducción de un programa de tres niveles en planes de estudio: el primer grado de al menos tres años, el grado que refleja las necesidades del mercado de trabajo; y conduciendo a un segundo nivel, el de maestría o máster, en los próximos dos años. Por tanto, los estudiantes europeos deberían poder formarse y prepararse para un doctorado después de un período de cinco años de formaciones anteriores en la universidad. La denominación real de los grados puede variar de país a país (Corbella, 2004).

La descripción detallada de los principios de la Declaración de Bolonia recoge la propuesta de los ministros de reunirse cada dos años para presentar a los líderes políticos sus opiniones sobre los desafíos, los desarrollos futuros y los resultados de esta reforma. Las citadas reuniones se llevaron a cabo en Praga, Berlín, Bergen y Londres y fueron concluidas con la emisión de informes oficiales publicados, comúnmente conocidos como comunicados. Cada cumbre ministerial, sin embargo, fue precedida por una reunión en forma de convención, en la cual la comunidad educativa de los centros de educación superior (estudiantes y sindicatos incluidos) había de mostrar su apoyo a la iniciativa (Feixas, 2004).

El elemento más innovador del Plan Bolonia en términos de transparencia es el diálogo en curso entre los ministros y los representantes de la comunidad de educación superior. A nivel europeo, los 30 ministros nombraron en su gabinete a un oficial para llevar a cabo el proceso Bolonia, estas personas de contacto se reúnen con los representantes de la educación superior y delegados de la UE al menos cada seis meses para intercambiar notas y dirigir transformación nacional a lo largo de líneas convergentes de interés europeo (Feixas, 2004).

A finales de 2007, cuarenta y seis países habían acordado participar en el plan, incluidos veinte países de Europa Central y Oriental fuera de la Unión Europea. Los países han implementado los principios del plan Bolonia en curso. La implementación de la Declaración de Bolonia fue vista como una oportunidad para las universidades con el objetivo de posicionarse entre sí y para competir con las organizaciones privadas y universidades no europeas que ofrecen educación superior (González, 2010).

El proceso de Bolonia ha traído increíbles beneficios a los países de Europa, debido a los niveles educativos más elevados. Las instituciones introdujeron estructuras de programas más flexibles, comparables con los sistemas educativos de países occidentales y promovieron la cooperación europea en la garantía de la calidad. Según González Serrano (2011), el aumento de la matrícula, el desarrollo financiero bien estructurado y las ayudas para estudiantes son el beneficio más importante del Plan Bolonia.

Por otra parte, la ambición de los miembros de la Unión Europea es convertirse en la organización más dinámica del mundo y en una economía basada en el conocimiento. Esto significa invertir mucho en investigación, la fuente de nuevos conocimientos, en educación y formación, que dan a las personas la posibilidad de acceso a ese nuevo conocimiento. La capacitación de la fuerza laboral en habilidades de tecnología de la información se convirtió en una prioridad para las autoridades educativas. Una economía próspera necesita gente que permanezca en el trabajo por más tiempo y aprenda nuevas habilidades a lo largo de su vida laboral. Un indicio del beneficio ya visible es que, en la Unión Europea, el número de adultos en cursos de formación profesional han aumentado del 7,9% en 2000 al 9,4% en 2004 González Serrano (2011).

El Plan Bolonia no pretende estandarizar los sistemas educativos nacionales, sino más bien proporcionar herramientas para conectarlos. La idea es permitir que la diversidad de sistemas nacionales y universidades (en términos de cultura, idioma (s) y misión, se

mantengan mientras mejore el Espacio Europeo de Educación Superior, al mismo tiempo que se establece una transparencia entre los sistemas de educación superior, así como implementación de herramientas que faciliten el reconocimiento de títulos académicos, movilidad e intercambio entre instituciones. El proceso de reforma educativa recogido en el Plan Bolonia está relacionado con el desarrollo de las tendencias educativas internacionales y con el objetivo esencial de mantener la competitividad en una sociedad global.

Por tanto, los principios de la Declaración de Bolonia (Clement, McAlpine, & Waeytens, 2004) incluyen los siguientes:

- Crear un marco de referencia común para comprender y comparar los diplomas. A través de la implementación del Diploma Suplemento.
- Implementar un sistema de crédito denominado Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS).
- Reestructuración de programas a nivel de pregrado y posgrado, donde el programa de pregrado es un requisito previo para un programa de posgrado, y donde el diploma de pregrado es relevante para el mercado laboral (sistema de tres niveles).
- Aumentar la movilidad de estudiantes y personal universitario.
- Reformar los marcos nacionales para las cualificaciones de los programas compatibles con el marco general para las cualificaciones en el EEES para 2010.
- Introducir criterios y métodos comparables en el proceso de garantía de la calidad (acreditación).

El Plan Bolonia aborda temas de educación superior comparativa y promueve un diálogo sobre reconocimiento de títulos y acreditaciones. Este proceso es conocido por introducir programas innovadores, promover intercambios de estudiantes, profesores y otros profesionales, y fomentar una mayor colaboración institucional en la educación superior (Prat-Corominas y Oriol-Bosch, 2011).

En Europa, el marco básico es de tres ciclos de cualificación en la educación superior tal como se detalla en el Comunicado de Bergen de 2005, un documento que fue emitido después de la reunión de los ministros de educación europeos celebrada en Bergen en 2005. Los ciclos se definen en términos de calificaciones y la transferencia de créditos en el Sistema Europeo de Créditos (ECTS) (de Garay, 2012):

- 1er ciclo: requiere habitualmente 180-240 créditos ECTS y 3-4 años para completar. Por lo general, otorga un grado (60 créditos por año).
- 2º ciclo: requiere típicamente 90-120 créditos ECTS (un mínimo de 60 en el 2º ciclo Nivel) y 2-3 años de finalización. Suele otorgar un máster.
- 3er ciclo: el doctorado no requiere rango de créditos ECTS. Este grado es de investigación, por ende, no se basa en cursos. Se requieren cuatro años para completarlo.

No obstante, algunos problemas de acreditación y garantía de calidad en el Plan Bolonia eran considerados como una iniciativa predominantemente estadounidense hasta los años 90. En el área de acreditación, el sistema de educación superior estadounidense sirve como modelo para el resto del mundo. La acreditación, conocida también como garantía de calidad, es uno de los componentes clave para asegurar estándares apropiados y predefinidos de educación superior. Los cuales benefician a individuos y sociedades. El término es el más utilizado en los Estados Unidos, pero también se ha generalizado en Centro y Suramérica y Europa del Este, y se ha trasladado a la Unión Europea, como parte del Plan Bolonia (Hernández y Díaz, 2010).

La definición de acreditación ha cambiado a lo largo de la historia de los niveles superiores de educación. En 1990 Chernay (citado en Frazer, 2003) reforzó una nueva definición del término "acreditación" que incluye los tres elementos siguientes: concepto, proceso, y estado. Según Chernay (citado en Frazer, 2003), la acreditación conlleva un concepto, por medio del cual las instituciones de educación postobligatoria, o las asociaciones profesionales forman organizaciones no gubernamentales voluntarias para alentar y ayudar a las instituciones a evaluar y mejorar su calidad educativa, al mismo tiempo que se reconocen de forma pública aquellas instituciones o unidades dentro de las instituciones que deben cumplir o superar las expectativas mínimas acordadas de calidad educativa.

Un proceso por el cual una institución de educación postsecundaria evalúa formalmente sus actividades educativas, en su totalidad o en parte, y busca un juicio independiente que logra sustancialmente sus objetivos y es generalmente de calidad igual o comparable al resto de instituciones o unidades especializadas. Por ello, los principales principios del proceso son (Frazer, 2003):

- a) Una clara declaración de objetivos educativos.
- b) Un autoestudio dirigido centrado en esos objetivos que mantienen las condiciones bajo las cuales se puede esperar su logro.
- c) Un sitio para realizar la evaluación por un grupo seleccionado de pares.
- d) Una decisión de una comisión independiente que la institución o unidad especializada es digna de acreditación, y se puede esperar que continúe haciéndolo, y un estado de afiliación dado a una institución o unidad especializada dentro de una institución que ha pasado por el proceso de acreditación y ha sido juzgado para cumplir o exceder expectativas generales de calidad educativa.

Las instituciones de educación superior han preferido limitar el uso del término “Acreditación” a la actividad definida por Chernay (citado en Frazer, 2003) realizada voluntariamente. Adicionalmente alentaron a las asociaciones y agencias voluntarias a utilizar el término "acreditado" en lugar de “aprobado" u otros términos similares (Harclerod, 1980).

La Asociación Europea de Universidades definió la acreditación como una Declaración publicada sobre la calidad de una institución o programa, después de un ciclo de evaluación basada en estándares acordados. Esta definición fue adoptada ampliamente por los países europeos que participaron en el Plan recogido de la Declaración de Bolonia. Por ello, la Red Internacional de Agencias de Garantía de Calidad en Educación Superior proporcionó algunas características de acreditación, en lugar de una definición, ya que el concepto fue evolucionando constantemente (López, 2006):

- La acreditación es una decisión formal.
- La acreditación se basa en una evaluación general de las instituciones de educación superior o de sus actividades centrales.
- La acreditación se basa en la evaluación de al menos los requisitos mínimos de cada organismo.
- La acreditación se refiere a una decisión sobre la condición del organismo.
- La acreditación tendrá consecuencias en el ámbito profesional respecto al reconocimiento, a la financiación y a la ayuda estudiantil.

Al mismo tiempo, la Red Europea de Calidad presenta un conjunto de definiciones bien desarrollado para las Agencias de garantía en un informe sobre prácticas similares a la acreditación.

En los países europeos, la aprobación a menudo se denomina garantía de calidad, en lugar de acreditación, pero ambos están intrínsecamente vinculados donde la acreditación es vista como una herramienta para garantizar el aseguramiento de la calidad. Hämäläinen (2003) distinguió las diferencias entre acreditación y aprobación definiendo la acreditación como todos los esquemas de evaluación institucionalizados y sistemáticamente implementados de los organismos educativos, tipos de títulos y programas que terminan en un análisis formal de todos los elementos que conducen a procesos formales de "aprobación" con respecto a la institución respectiva, tipo de título y / o programa.

La aprobación implica otorgar el derecho a existir dentro del sistema, y puede ser llevada a cabo por una o varias organizaciones, y es otorgada por una o más agencias gubernamentales. Según lo definido en la Declaración de Bolonia, la acreditación es un instrumento central para apoyar los procesos necesarios de cambios en los sistemas europeos de educación superior. La acreditación sirve para asegurar la calidad, ya que implementa nuevos programas de grado y también para monitorear los que ya existen (Harvey, 2004).

El Plan Bolonia estableció dos objetivos para las universidades participantes; crear programas y titulaciones, y aumentar la competitividad entre las instituciones. No obstante, los problemas de reconocimiento siempre han encontrado una posición sólida en las actividades de seguimiento del plan Bolonia. En Praga, durante la primera cumbre ministerial se determinó que los ministros alentaron a los grupos de seguimiento para organizar seminarios para explorar varias áreas con el fin de decidir procesos adicionales, incluidos los problemas de reconocimiento y el uso de créditos en el Plan Bolonia (El-Khawas, 2001).

El primer seminario oficial de Bolonia sobre estas cuestiones se celebró en Lisboa en abril 2002, es decir, durante el período de seguimiento 2001-2003. En Berlín, los ministros declararon que se debían fortalecer sus esfuerzos para mejorar el sistema de reconocimiento de títulos y períodos de estudios (Del Pozo, 2009).

En diciembre de 2004 se celebró el segundo seminario en Riga. El Centro de Información para el Reconocimiento Académico y la Movilidad Europea (CIRAMV) y el Centro Nacional de Información sobre Reconocimiento Académico (CNIRA), así como el Comité de la Convención de Reconocimiento de Lisboa, contribuyeron de manera importante

a la elaboración del reconocimiento de las cuestiones de titulación dentro del Proceso de Bolonia. En mayo 2005, al resumir el progreso en esta área, los ministros señalaron bajo el encabezado de reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio, que 36 de los 45 países participantes han ratificado el Acuerdo del Convenio de Lisboa de reconocimiento, por ello se instó a aquellos que aún no lo hayan hecho a ratificar el Convenio sin demora. Al mismo tiempo se comprometieron a garantizar la plena implementación de sus principios, e incorporarlos a la legislación nacional, según sea apropiado. Por ello se realizó un llamado a todos los países participantes para abordar el reconocimiento de problemas identificados por las redes CIRAMV / CNIRA, elaborando planes de acciones para mejorar la calidad del proceso asociado al reconocimiento de titulaciones extranjeras. Estos planes formarán parte de los planes nacionales de cada país (Sallán, Feixas, Ramos y Vilamitjana, 2004).

Por ello se analizan los marcos nacionales y europeos para cualificaciones como una oportunidad para integrar aún más el aprendizaje a lo largo de toda la vida en la educación, trabajando con instituciones de educación superior y otras para mejorar el reconocimiento del aprendizaje previo, incluyendo, cuando sea posible, el aprendizaje no formal e informal para acceder a programas de educación superior.

El Comunicado de Bergen (2005) determinó el reconocimiento de títulos y periodos de estudios, como una de las "tres prioridades intermedias", y agregó que los procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo deben incluirse en los reportes. Más adelante, el Comunicado subrayó que el área de educación superior de la Comisión Europea debe estar abierta y debe ser atractiva para otras partes del mundo, y se solicitó que se elabore una estrategia para la dimensión externa de la misma (Gómez, 2016).

Antes de Bolonia no existía un sistema de educación superior unificado en toda Europa. Por tanto, la protección de los estudiantes contra los estándares de educación de baja calidad ha sido una de las razones para establecer la acreditación en los países europeos. Ya que los distintos países y misiones institucionales, así como los perfiles también pueden implicar diferentes niveles de calidad. Por ende, esto implicaría diferentes evaluaciones externas de calidad, como ha sido argumentado por Van Vught y Westerheijden (1994) cuando introdujeron la teoría de un sistema de acreditación múltiple. Los autores definieron un sistema de acreditación múltiple como una opción libre de las instituciones de educación superior en relación con la selección de acreditaciones acorde con sus ideas de calidad y libertad para las mismas. El enfoque en la calidad en el Plan Bolonia sin duda ha despertado

la conciencia dentro de instituciones de educación superior sobre los posibles beneficios y desafíos de la calidad efectiva de las actividades de aseguramiento y mejora, generando una discusión más constructiva entre instituciones.

1.4. Internacionalización de la educación

A partir de la idea de que la internacionalización se ha convertido en un fenómeno de importancia estratégica en la educación superior, se ha observado la inclusión de una amplia gama de actividades como la movilidad transnacional de estudiantes y personal académico, la internacionalización de los planes de estudio y el aseguramiento de la calidad, la cooperación interinstitucional en educación e investigación y el establecimiento de consorcios universitarios internacionales, por no mencionar la importante oferta transfronteriza de educación que ha llevado a un mercado de importación y exportación de materias primas a los mercados internacionales de los productos y servicios educativos (Van der Wende, 2001).

En ese momento, Teichler (2004) señaló el impacto que la internacionalización de la educación superior ha tenido para la gestión institucional, en términos de tres puntos de inflexión o avances sustanciales. El primero de un patrón predominantemente "vertical" de cooperación y movilidad hacia el predominio de las relaciones internacionales en igualdad de condiciones; el segundo, de la acción casuística hacia políticas sistemáticas de internacionalización; y tercero por la desconexión de actividades internacionales específicas, por un lado, y por otro, la internacionalización de las actividades centrales hacia una internacionalización integrada de la educación superior.

En un contexto de desafíos y tendencias, cualquiera que sea la estrategia de internacionalización que las universidades decidan elegir, requiere un monitoreo estratégico porque es un proceso vulnerable. El contexto político y económico de la internacionalización en la educación superior puede abrir fácilmente las puertas al apoyo del neocolonialismo y aumentar las disparidades entre el norte y el sur. Por tanto, los valores juegan un papel, al igual que las esperanzas y los temores. Dentro de las diversas condiciones que guían las tendencias de internacionalización, destaca la liberación del mercado educativo a través de iniciativas de y OMC, en particular, del Acuerdo General sobre Comercio y Servicios (AGCS). En relación con esta última idea, Oplatka y Hemsley-Brown (2010) observan la relevancia del Plan Bolonia para llevar la cooperación internacional en educación superior al próximo nivel dentro de la región europea. Con la Declaración firmada en 1999, la

internacionalización de este sector alcanza el nivel nacional a través de la reforma de la estructura de grado, haciéndolo más compatible entre los diferentes países participantes.

En este contexto, los procesos de internacionalización se consideran un impulso importante para mejorar la calidad de los sistemas nacionales de educación superior. Casi en todos los países involucrados en procesos de internacionalización, recientemente se han creado organismos vinculados con la garantía o mejoras de calidad. En este sentido, las universidades europeas no han sido ajenas a estos procesos de cambio, sin embargo, las preocupaciones sobre la calidad de la educación superior son relativamente nuevas en este continente, pero no los problemas de calidad. Por otro lado, sin entrar en el debate sobre las diferentes concepciones de la calidad, cabe señalar que el establecimiento de sistemas institucionales de evaluación de la calidad en la educación superior parece ser la innovación institucional más importante en los últimos años. Según algunos analistas, en este escenario surge la calidad del "mercado", ansiosa por obtener información cualitativa y cuantitativa que explique los resultados de las universidades y también que puedan ser comparadas y públicas (Bryant, 2013).

1.5. Educación superior en España

En España, las instituciones de educación superior se clasifican según si organizan la oferta universitaria o no universitaria. Estos últimos se subdividen en centros que ofrecen ciclos avanzados de formación profesional e instituciones de educación especializada. La educación universitaria está organizada por centros, que pueden ser públicos o privados. Las universidades públicas y las universidades privadas se fundan de conformidad con un acta específica aprobada por la Asamblea Legislativa de la región donde se ubicará la institución, o un acta aprobada por el Parlamento español, a propuesta del gobierno central y de acuerdo con las leyes autonómicas pertinentes. También es obligatorio un informe de la Conferencia General de Política Universitaria (Gómez y Gutiérrez, 2001).

Las universidades públicas están integradas por escuelas universitarias, facultades, departamentos, institutos universitarios de investigación, colegios de doctorado y otras escuelas o estructuras necesarias para el desarrollo de sus funciones. Los requisitos para el establecimiento y el mantenimiento de estas instituciones son establecidos por el Gobierno, una vez emitido un informe de la Conferencia General para la Política Universitaria y el Consejo de Universidades (Quezada, 2011).

Las escuelas universitarias y las facultades son las instituciones responsables de la organización de sus estudios y están a cargo de los procesos académicos, administrativos y de implementación de las regulaciones que conducen a la concesión de los diferentes títulos universitarios. Su creación, modificación y supresión, en cuanto a la implementación y supresión de los estudios que conducen a la obtención de un título universitario oficial y validado en todo el país, debe acordarse con la Comunidad Autónoma a la que pertenece la universidad, ya sea a través de la iniciativa de la Comunidad Autónoma, el Consejo de Gobierno de la universidad, o por iniciativa propia de la universidad a través de una propuesta del Consejo de Gobierno, en ambos casos con un informe favorable previo en nombre del Consejo Social (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001).

Los departamentos o facultades son unidades de enseñanza e investigación encargadas de coordinar los estudios de uno o más campos de conocimiento en uno o más centros universitarios de acuerdo con el programa de enseñanza de la universidad. Apoyan las actividades e iniciativas de enseñanza e investigación del personal docente para ejercer todas las demás funciones que aparecen en sus estatutos (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001).

Las universidades también pueden tener institutos universitarios de investigación. Su actividad se centra principalmente en la investigación técnica y científica y en la creación artística. Estos centros también tienen derecho a ofrecer programas de posgrado (maestrías o doctorados). Los institutos universitarios de investigación pueden pertenecer a más de una universidad. También pueden ser establecidos por organizaciones públicas o privadas mediante acuerdos de colaboración o acuerdos específicos. Además, las universidades pueden crear institutos de investigación conjuntos, en cooperación con otros organismos públicos de investigación, con el Servicio Nacional de Salud y con centros de investigación públicos o privados sin fines de lucro (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2001).

Además, las universidades y autoridades públicas promueven la creación de áreas integradas de educación superior, que desarrollan nuevos canales de colaboración entre el sector productivo, las universidades, las instituciones de formación profesional y otros organismos dependientes, a fin de fomentar la innovación empresarial y científica. Por lo tanto, un área vocacional superior integrada consiste en un campus universitario que incorpora centros de capacitación vocacional que ofrecen capacitación vocacional superior, especializados en familias profesionales relacionadas con las áreas de especialización de los colegios universitarios que operan en el mismo campus (Redondo y Sánchez, 2007).

Las regulaciones oficiales que establecen la estructura de los programas de doctorado también autorizan la creación de escuelas de doctorado, cuyo objetivo es organizar la provisión a este nivel en una o más ramas de conocimiento interdisciplinario, que también pueden incluir programas oficiales de maestría orientados a la ciencia, así como muchos otros tipos de actividades de formación en el área de investigación. Estos colegios pueden ser fundados por una o más universidades, con la posible participación de otros organismos, centros, instituciones o entidades nacionales e internacionales que llevan a cabo actividades de I + D + I (Redondo y Sánchez, 2007).

Las universidades públicas también pueden tener centros asociados públicos o privados que ofrecen programas oficiales de estudio. La asociación se establece mediante un acuerdo que requiere el respaldo del gobierno regional pertinente, a propuesta del Consejo de Gobierno de la Universidad, una vez que la propuesta haya sido informada positivamente por el Consejo Social de la Universidad (Carrillo-Albornoz, 2009).

Los centros asociados deben establecerse dentro del alcance territorial del gobierno regional relevante, o recibir la aprobación del gobierno regional donde están ubicados. Las universidades y los centros privados universitarios pueden ser creados por cualquier persona física o jurídica, respetando los principios constitucionales, ya que están sujetos a los reglamentos estatales y autónomos. Los centros universitarios privados deben integrarse en una universidad privada como centros que pertenecen a la universidad o deben estar adscritos a una universidad pública o privada. Al mismo tiempo, las universidades privadas elaboran y aprueban sus propias regulaciones para su organización y funcionamiento. Estos deben respetar y garantizar, a través de una amplia participación de la comunidad universitaria, la libertad académica, la investigación y el estudio (Carrillo-Albornoz, 2009).

Para garantizar la calidad de las universidades y centros universitarios, se establecen una serie de requisitos que deben cumplir si ya existían o si se crearon recientemente. A partir de estas, las Comunidades Autónomas establecen los requisitos específicos para que las universidades se establezcan en su territorio. Por tanto, ya sean las universidades públicas como las privadas, junto con los centros universitarios, deben estar inscritas en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) (Redondo y Sánchez, 2007).

En el año 2013 / 2014, el sistema universitario español estaba integrado por 82 universidades, 50 de las cuales eran públicas y 32 privadas. Al mismo tiempo, seis universidades (una pública y cinco privadas) organizan la educación a distancia. Además, hay

dos universidades con un estatus especial, ya que solo ofrecen programas de posgrado especializados (maestrías y doctorados) (Ortiz y Rúa, 2016)

El Ministerio de Educación y Formación Profesional regula el acceso a los estudios universitarios. Establece las condiciones generales a nivel nacional y regional a través de las Autoridades Educativas correspondientes que, a su vez, se encargan de adaptar y desarrollar estas reglas dentro del alcance de sus competencias (Ortiz y Rúa, 2016).

El acceso a la universidad está garantizado a través de la observancia de los derechos fundamentales. Además, la admisión a la universidad se concede sobre la base de la igualdad, el mérito y la capacidad. Además, también se tienen en cuenta la accesibilidad y el diseño universales. El órgano encargado de garantizar que los estudiantes accedan a los programas oficiales de licenciatura es la Conferencia General para la Política Universitaria. Este organismo es general, objetivo y universal, igualmente válido para todas las universidades españolas y cumple con los criterios establecidos por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Ortiz y Rúa, 2016).

El acceso a la educación universitaria depende de la situación académica de los candidatos, considerando los siguientes aspectos (Moledo, Argos, García y Vila, 2013):

- Pueden tener acceso a programas oficiales de grado siempre que hayan completado satisfactoriamente la educación secundaria superior general.
 - Estudiantes con un certificado de bachillerato que hayan aprobado el examen de ingreso a la universidad organizado por las autoridades educativas y las universidades públicas.
 - Estudiantes procedentes de los sistemas educativos de los Estados miembros de la Unión Europea (UE) o de otros Estados que hayan firmado acuerdos internacionales con España que sean aplicables a este respecto, sobre una base de reciprocidad. En este caso, deben cumplir con los requisitos establecidos en esos países para que los estudiantes tengan acceso a sus universidades, en las mismas condiciones que los estudiantes que han aprobado el examen de ingreso a la universidad.
- A partir de este año académico 2014/15, podrán tener acceso si cumplen con los criterios establecidos por las universidades en sus procedimientos de admisión a los programas oficiales de grado. Las universidades establecen estos

procedimientos, que deben incluir uno o varios de los siguientes criterios: calificación final obtenida en los estudios completados o en módulos / materias específicas; relación entre los currículos de los estudios completados y el título universitario pertinente; Formación académica o profesional adicional y estudios previos de educación superior.

Estos criterios se aplican a (Moledo et al, 2013):

- Estudiantes procedentes de la UE que cumplen con los requisitos para tener acceso a las universidades de sus países o de Estados que no son miembros de la UE y que no han celebrado acuerdos internacionales para el reconocimiento del certificado de Bachillerato, en una base de reciprocidad.
- Estudiantes que posean un certificado de Técnico Avanzado en cualquier especialización de formación profesional avanzada, Artes Plásticas y Diseño o cualificaciones equivalentes.

Sin embargo, hay otras situaciones académicas donde las universidades son libres de decidir si aplican o no un procedimiento de admisión para que los candidatos tengan acceso a estos estudios universitarios (Moledo et al, 2013):

- Estudiantes titulares de un título universitario oficial de primer o segundo ciclo, correspondiente al EEES o la organización anterior de estudios universitarios, o título equivalente.
- Estudiantes con estudios parciales realizados en España o en el extranjero, o estudiantes cuyo título no haya sido reconocido en España pero que quieran seguir estudiando en una universidad española. En este caso, aparte de los criterios que la universidad pertinente podría establecer, los estudiantes deberán ser reconocidos al menos 30 créditos ECTS por esta universidad.
- Los estudiantes que estaban en condiciones de tener acceso a la universidad de acuerdo con la organización del sistema educativo español antes de la Ley de 2013 sobre la mejora de la calidad de la educación.
- Estudiantes con estudios distintos de los equivalentes a los certificados de Bachillerato o Técnico Avanzado, obtenidos o realizados en un Estado miembro de la UE o en otros Estados que hayan firmado acuerdos internacionales que sean

aplicables a este respecto, sobre una base de reciprocidad, siempre que cumplan con los requisitos académicos establecidos en ese Estado miembro para que los estudiantes tengan acceso a sus universidades.

Al mismo tiempo, pueden acceder a la universidad aquellos que hayan aprobado el examen de ingreso a la universidad específico referente a (Moledo et al, 2013):

- Personas mayores de 25 años que no tienen ninguna calificación para acceder a la educación universitaria por otros medios.
- Personas mayores de 40 años sin una calificación que ofrezca acceso a la educación universitaria que acrediten trabajo o experiencia profesional.
- Personas mayores de 45 años sin un título académico que proporcione acceso a la educación universitaria, a través de un examen de ingreso adaptado.

En aquellos casos en que exista un examen de ingreso obligatorio, cada universidad decide el lugar y las fechas de las sesiones, así como las fechas de registro de los estudiantes y la fecha en que se realizará el examen. Las universidades pueden establecer excepcionalmente evaluaciones específicas de conocimientos y / o habilidades, independientemente de la calificación original.

Por otra parte, las universidades gozan de la autonomía para diseñar el currículo de los programas y títulos que ofrecen. Sin embargo, los programas deben ser verificados por el Consejo de Universidades y recibir la autorización del gobierno regional pertinente, una vez que se hayan sometido a consulta de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y / o la Agencia análoga de la Agencia Autónoma correspondiente a cada Comunidad. Una vez que los estudios han sido verificados y acreditados, estos deben registrarse en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) como requisito obligatorio para obtener la validez oficial en toda España (Gutiérrez, 2004).

Las pautas a seguir por cada universidad en el diseño de sus programas de estudio son (Gutiérrez, 2004):

- Cada programa debe tener una carga de trabajo de al menos 60 créditos ECTS dedicados a la capacitación básica, 36 de los cuales deben estar vinculados a algunas de las áreas incluidas en la rama de conocimiento a la que pertenece el programa. Estas áreas se especifican más a fondo en las asignaturas, con un

mínimo de 6 créditos ECTS cada una, que deben tomarse durante la primera mitad del programa.

- Los créditos restantes para completar los 60 obligatorios están dedicados a la capacitación básica y deben obtenerse a través de asignaturas básicas de la misma rama o conocimiento o de otra, o a través de otras áreas, siempre que sean básicas para la capacitación inicial del Estudiante o tienen una naturaleza transversal.
- En la etapa final del programa, los estudiantes deben hacer un proyecto de grado, que recibe entre 6 y 60 créditos ECTS. El objetivo de este proyecto es evaluar la adquisición de competencias asociadas al grado.
- Los estudiantes pueden recibir una acreditación de créditos ECTS (hasta 6) por su participación en una serie de actividades en la universidad, relacionadas con el área de cultura, deportes, representación de los estudiantes, solidaridad y cooperación.

En aquellas universidades ubicadas en regiones que tienen un idioma cooficial, el idioma regional es el que se usa normalmente en las actividades universitarias, de conformidad con las regulaciones para la educación universitaria establecidas por cada gobierno regional (Berro, Martín, Amblàs, Puichades, Sallarés y Bugeda, 2010).

Por otra parte, las universidades siguen el principio de autonomía para decidir sobre la metodología. Para ser más precisos, los departamentos universitarios son los organismos básicos a cargo de la enseñanza y la investigación de sus respectivas áreas de conocimiento. Son responsables de la planificación y coordinación del currículo y de la actividad de investigación en las universidades. En la práctica, los profesores son libres de utilizar los métodos de enseñanza y los recursos pedagógicos que consideren más apropiados (Berro et al., 2010).

En general, los docentes emplean diferentes métodos de enseñanza en la universidad, siendo las clases magistrales las prácticas más comunes, aunque cada vez es más frecuente recurrir a otros tipos de actividades, como seminarios, trabajo cooperativo, aprendizaje basado en actividades de resolución de problemas, proyectos basados en el aprendizaje, etc. Las clases prácticas (por ejemplo, prácticas de laboratorio o de informática) son muy frecuentes en los estudios de ciencias experimentales (Berro et al., 2010).

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula es bastante frecuente. La mayoría de las universidades cuentan con servicios de apoyo tecnológico para docentes, con el fin de ayudarlos a diseñar materiales multimedia y fomentar su uso de las TIC. Las presentaciones por medio de ordenadores o proyectores superiores también son una práctica común, así como el uso de videos, aprendizaje asistido por ordenadores, etc. Además, la comunicación entre docentes y estudiantes a través de Internet o a través de aulas virtuales, plataformas en línea, espacios virtuales para temas, sitios web, etc. (Sierra, Buela, Sánchez y Santos, 2009).

Las universidades, haciendo uso de la autonomía que les otorga la legislación, establecen las condiciones para la promoción de los estudiantes, así como los plazos mínimos y máximos de permanencia de los estudiantes. Por tanto, para aprobar una asignatura, los estudiantes pueden rendir exámenes por un número limitado de veces. Los estudiantes tienen entre cuatro y seis intentos dependiendo del programa o institución. Además, se les permite tomar los exámenes finales para el mismo tema solo dos veces al año (Sierra et al., 2009).

Una de las principales preocupaciones tanto de las autoridades educativas como de las universidades es mejorar la empleabilidad de sus graduados universitarios. Para enfrentar este problema, la educación universitaria debe responder a los siguientes principios (Fernández, Vázquez y Corredoira, 2007):

- Incluir en sus programas de estudio habilidades y destrezas orientadas a la innovación, el fomento de la creatividad, la iniciativa empresarial y el espíritu empresarial, incorporándolos en las diferentes materias, conceptos y competencias transversales, en los métodos de aprendizaje y en la evaluación.
- Hacer propuestas para nuevos grados y provisión educativa que preparen a los estudiantes para las cualificaciones requeridas por las nuevas necesidades de empleo a fin de mejorar la empleabilidad de los ciudadanos en el mercado laboral.
- Promover la adaptabilidad a los cambios sociales y económicos, brindando a los ciudadanos oportunidades para el desarrollo profesional continuo y la extensión de los estudios universitarios; y para aumentar las posibilidades de movilidad en la educación dentro de España y en Europa, así como la incorporación efectiva de graduados universitarios en el mercado laboral, fortaleciendo los vínculos entre las universidades y el mundo empresarial, prestando especial atención a la promoción de competencias para el espíritu empresarial y autoempleo.

La colaboración entre las universidades y el sector productivo puede articularse sobre la base de las siguientes iniciativas (Fernández, Vázquez y Corredoira, 2007):

- Creación de empresas de innovación tecnológica.
- Establecimiento de polos de innovación, mediante la provisión de un espacio físico común para universidades y empresas del sector productivo.
- Lanzamiento y promoción de programas para mejorar la transferencia y la apreciación del conocimiento.
- Creación de consorcios para la investigación y transferencia de conocimiento.
- Creación de cátedras universitarias patrocinadas por empresas, basadas en la colaboración en proyectos de investigación, que permiten a los estudiantes universitarios participar y combinar su actividad de investigación con oportunidades de capacitación. Además, tanto en los reglamentos para la educación universitaria como en el Estatuto del Estudiante Universitario de 2010, hay una serie de medidas específicas destinadas a promover la empleabilidad de la universidad.
- Las universidades ofrecen programas de movilidad estudiantil a través de convenios de cooperación universitaria. Estos programas prestan atención a la capacitación académica relacionada con el grado en que el estudiante está matriculado, y a otras áreas de competencia, como la capacitación para el empleo.
- Las universidades cuentan con servicios de información y orientación para estudiantes, cuyo objetivo es proporcionar información y orientación sobre itinerarios de aprendizaje y futuras oportunidades profesionales, capacitación en competencias interdisciplinarias y diseño de proyectos profesionales, a fin de facilitar la inserción laboral de los estudiantes y su inserción en el mercado laboral.
- Las universidades también ofrecen orientación y monitoreo estudiantil hasta que se gradúan. La ley también contempla la posibilidad de tutores de grado. Estos son coordinadores o asesores estudiantiles que brindan orientación a los estudiantes a lo largo del programa, en relación con su proceso de aprendizaje y sus perspectivas profesionales en el mercado laboral.
- El estatuto también contempla la posibilidad de crear asociaciones de exalumnos para exalumnos. Estas asociaciones deben estar registradas en las universidades, y uno de

sus objetivos es colaborar activamente para brindar acceso al mercado laboral a los graduados universitarios.

Por tanto, las universidades deben verificar los conocimientos adquiridos por los estudiantes, así como el desarrollo de su formación intelectual y sus logros académicos. Para ello, es necesario establecer regulaciones de evaluación. Los objetivos, las herramientas, los procedimientos, las actividades y los criterios de evaluación se establecen en los programas de cada programa y son responsabilidad de los departamentos universitarios y los docentes (Fernández, Vázquez y Corredoira, 2007).

No obstante, un aspecto que ilustra la escena actual en la educación superior en España se puede encontrar en el número de instituciones que prestan este servicio. Cabe señalar que en los últimos años el número de universidades ha crecido, lo que no parece ser el curso más oportuno de acción por los intereses actuales del país. En España, hay 1,76 universidades por cada millón de habitantes (hay 84 universidades contando públicas y privadas acorde con los datos del Ministerio de Universidades (2021)). Si tenemos en cuenta solo la población tradicional en edad universitaria (entre 18 y 24 años, que acorde con el INE (2022), asciende a 3.333.213), el número de universidades por millón de habitantes ascendería a 25,4. Dicho de otra manera, en España hay una universidad por cada 568.181 habitantes, y si solo se considera la población entre 18 y 24, hay 39.370 jóvenes por cada universidad. Si en el desglose final consideramos solo la población universitaria total (pregrado, graduados, y estudiantes de maestría), en promedio hay aproximadamente 15.780 estudiantes por universidad (Ministerio de Universidades, 2021).

Así, se despliega una escena de 1.030 campus universitarios (escuelas y facultades) que ofrecen estudios universitarios oficiales en toda España. Los datos revelan una amplia distribución geográfica de universidades, con las comunidades autónomas más grandes que tienen la mayor concentración de instituciones: Andalucía (151), Cataluña (150) y Madrid (156). En las cuales hay 2.998 departamentos actualmente registrados, incluyendo 599 en Madrid, 544 en Andalucía y 376 en Cataluña. Hay 481 institutos de investigación, 29 escuelas de doctorado (aunque estas instituciones se encuentran en la etapa de desarrollo, según el Real Decreto 99/2011 de 28 de enero), y 47 hospitales universitarios. Además del establecimiento de nuevas universidades e institutos, el catálogo de los cursos universitarios también ha aumentado, diversificando y adaptando la oferta académica española (De la Moneda, 2016).

Este es uno de los aspectos que más preocupa actualmente a los expertos en educación, que ven ante ellos la perspectiva de desafíos que necesariamente deben incluir la limitación de los recursos destinados a las universidades, el fomento de fusiones de instituciones de educación superior y la reducción de la multiplicidad y la superposición de cursos como uno de los elementos clave al abordar dicha reforma. El exministro de Educación, José Ignacio Wert declaró que hay demasiadas universidades, o al menos hay demasiados cursos, con poca especialización, y cursos compartidos o repetidos, a menudo superpuestos dentro de las zonas geográficas, los cuales emergen como los principales aspectos negativos en este contexto. Estos debilitan a las universidades, lo que lleva a una competencia financiera poco saludable (De la Moneda, 2016).

A los ojos del gobierno español, parece que los organismos universitarios son deficientes, y esto es corroborado por la sorprendente falta de universidades de primera clase en España. Además, la educación universitaria no permite a los estudiantes obtener puestos de trabajo acordes con sus calificaciones, lo que equivale a decir que las universidades no los preparan para obtener un puesto calificado en el mercado laboral.

Sin embargo, este diagnóstico de la situación universitaria española no es compartido por muchos en la comunidad docente. De hecho, en un comunicado de prensa del 16 de abril de 2012, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), afirmó que los resultados en investigación, enseñanza y transferencia de conocimiento son mucho más grandes que el esfuerzo público realizado, como lo confirman muchas organizaciones internacionales. La nota de prensa de CRUE caracterizó a las universidades españolas en las siguientes formas (Michavila, 2013):

- En docencia, el 79% de los estudiantes que comienzan los cursos se gradúan con un título universitario, En comparación con el promedio de la OCDE del 70%.
- En investigación, entre 1997 y 2007, la producción científica española creció un 80%, lo cual comprende el 3,4% de la producción científica mundial, dos tercios de este porcentaje son realizados en universidades. Este esfuerzo ha convertido a España en el noveno mayor contribuyente de la producción científica y la octava más alta en términos de publicaciones per cápita.
- En la transferencia de conocimiento, España ciertamente contribuye muy poco (0,8%) a la globalización. A pesar de ello, el porcentaje de patentes que provienen del sector universitario en España es el segundo más alto del mundo.

En resumen, el informe CRUE apuntaba a reivindicar el papel de las universidades como las impulsoras del desarrollo social y económico. Esto enmarcó su solicitud de financiación de acuerdo con las necesidades del país para superar este período de crisis. Las actividades de los organismos universitarios se realizan en el marco de los llamados triángulos de conocimientos, compuestos por educación, investigación e innovación (Michavila, 2013).

El vigor ofrecido por los organismos universitarios en la enseñanza y la investigación debe tenerse en cuenta, pero desafortunadamente está disminuyendo por una falta de adaptación de la oferta educativa a las exigencias de la economía española y ausencia de aportes de las inversiones en investigación, desarrollo e innovación de empresas externas. Pastor, Peraita y Zaera (2013), en su estudio de los aspectos socioeconómicos que aportan los organismos universitarios, destacan su valoración positiva desde diferentes ámbitos de influencia. Porque ha generado una marcada expansión y diversificación de los grados universitarios oficiales, y las universidades pueden ser vistas como una inversión importante y rentable por el Gobierno español

La Fundación Conocimiento y Desarrollo en su informe del 2013 (Fundación CYD, 2013) destaca una serie de tendencias en la contribución de las universidades al desarrollo social y económico de España. Ya sea como formadores de capital humano, la importancia para las universidades de sus relaciones con empresas, y el fomento de una cultura empresarial dentro de ellos son los tres campos, los cuales han mejorado. Por el contrario, el informe FCYD destaca que cuatro tendencias revelan el deterioro de las universidades:

- La falta de competitividad internacional de las universidades españolas.
- La incapacidad de la economía española para ser competitiva a nivel internacional. mercados a través del sistema universitario.
- La falta de recursos para la ciencia, la tecnología y el conocimiento
- El fracaso de las administraciones públicas para dar importancia a las políticas universitarias y a la asignación de recursos.

1.6. La intervención del gobierno

En los últimos años, las universidades públicas en España han sido testigos de muchos cambios. Estas transformaciones están estrechamente relacionadas con la evolución del

Estado español desde el nacimiento de su democracia parlamentaria, el desarrollo del Estado de Bienestar y su pertenencia a la Unión Europea.

La reflexión sobre el papel de las universidades es ahora común en muchos estados miembros de la OCDE. En tiempos de crisis económica y cambios en las estructuras sociales, los sistemas universitarios están viéndose cuestionados en su misma esencia. Por tanto, no solo se espera que contribuyan a la formación del capital humano y al desarrollo de la investigación y la innovación, ya que al mismo tiempo deben responder a una serie de desafíos cruciales. Entre estos están los logros de un nivel de alta calidad que pueda compararse con los organismos internacionales, mejora de la gobernanza, rendición de cuentas, mayores recursos y diversificación de fuentes de financiación (Quezada, 2011).

Por tanto, cuando hablamos de universidades nos referimos a una institución clave, una conducción de la fuerza social, pero muchos ven su progreso como demasiado lento. En los últimos años, con el objetivo de aumentar la capacidad de gobierno y la autonomía, las universidades españolas se han embarcado en la creación de un nuevo marco legal que se dirige por los parámetros de financiación, docencia y autonomía organizativa. Trasladando a los organismos universitarios a un nuevo modelo de administración pública: la “nueva gestión pública” (Alcón, 2016).

El escenario regulatorio que ha favorecido el establecimiento de instituciones, así como los procesos de reestructuración en España comenzaron con la adopción de la Constitución de 1978, que dentro del artículo 27 se establece que “se reconoce la autonomía de las universidades, en los términos establecidos por la ley”. Dicho reconocimiento dio lugar a un esfuerzo concertado para redactar reglamentos, que se materializó con la promulgación en 1983 de la Ley de Reforma Universitaria (Ley de Reforma Universitaria / LRU). La LRU introdujo cambios significativos en la organización y gobernanza de las universidades públicas en España, y marcó la transición desde un sistema universitario estructurado, de acuerdo con los parámetros clásicos, a uno que mira a un nuevo modelo. Esta evolución implicó la democratización de las universidades y la transformación de la estructura de la educación, todo ello adornado con la implementación de la autonomía universitaria (Martínez, 2012).

Entendido en términos de una búsqueda de resultados, la Ley Orgánica de Universidades (Ley de Universidades / LOU) de 2001 contempla el diseño de una arquitectura reguladora moderna exigida por el sistema universitario español para mejorar su

calidad de enseñanza, investigación y gestión. La autonomía universitaria fue impulsada y el requisito de la rendición de cuentas funcional se incrementó sustancialmente (Romero y Pastor, 2012).

Las mejoras en la gestión y administración de la universidad se presentaron como instrumentos necesarios para hacer frente a los cambios sociales que fueron acompañados por demandas, así como una renovación continua, donde las universidades ocuparían una posición privilegiada vinculada al desarrollo cultural, científico y técnico. Para ello, las instituciones de educación superior fueron llamados a aumentar su eficacia, eficiencia y responsabilidad como una cuestión urgente, siendo todos estos principios fundamentales de la propia autonomía universitaria. Este desarrollo del gobierno universitario interno y la autonomía universitaria no puede considerarse de forma aislada, sino que exige un análisis del ejercicio adecuado de dicha autonomía desde la perspectiva de la responsabilidad social corporativa de las universidades (Romero y Pastor, 2012).

La modernización, entendida en términos de eficiencia y descentralización, el desarrollo de autonomía como se ve en el cumplimiento de las responsabilidades y el control de los resultados, así como el aumento de las calificaciones del personal docente, tanto legal como profesional, son algunas de las cuestiones de gobernabilidad que el estado español está considerando actualmente, bajo la presión de las políticas estratégicas de las organizaciones internacionales, descritas por algunos como “políticas emprendedoras”(Luzón y Torres, 2016).

1.7. La sostenibilidad de la educación superior en España

La financiación de las universidades públicas españolas es un tema recurrente en el debate sobre las políticas universitarias. Sin embargo, está lejos de resolverse y no se considera como un hecho aislado, lo cual escapa a la atención de todos los demás países europeos. La crisis financiera global ha llevado a diferentes gobiernos a reformular sus mecanismos de financiamiento en este campo en la lucha por garantizar la sostenibilidad financiera, la eficacia y la eficiencia. De esta forma, la competencia por la financiación se está convirtiendo en un proceso, una práctica política de reestructuración y conformación de la educación superior (Pérez y Torre, 2012).

En las últimas décadas, el sistema universitario público español ha sido testigo de un crecimiento sin precedentes. El financiamiento gradual provenientes de fuentes públicas ha

sido un factor determinante en la consolidación de esta tendencia, todo ello bajo el incremento de la inversión, justificada por el crecimiento económico del que se benefició el país hasta 2007, año en el que estalló la crisis económica mundial (Herrero, 2015).

Según el informe CYD (2013), algunos aspectos significativos de la financiación y destacando las inversiones en educación superior española:

- En 2009, el gasto por estudiante (13.600 €) fue similar al de la UE-21 (12.790€), pero por debajo de los países de la OCDE (18.570€).
- El gasto proporcional del PIB en España (1,31%) es ligeramente inferior a la media de los países de la UE-21 (1,43%) y de la OCDE (1,58%).
- El gasto en educación superior en comparación con todo el sector público (2,5%) está por debajo de los promedios de la UE-21 (2,7%) y la OCDE (3,1%).

Hay dos características importantes que definen el gasto de la universidad pública española en los últimos años y su evolución reciente. La financiación proviene de dos fuentes: Instituciones (90%), y, aunque en una medida muy limitada, de las tasas de los estudiantes y otros ingresos (10%). De esta forma, el gasto en instituciones de educación superior en España en general es distribuido de la siguiente manera: 79% de fuentes públicas, 17% de tarifas y 4% de otras entidades privadas (Elías y Daza, 2014).

Como resultado de la transferencia de competencias educativas, ahora son las Comunidades Autónomas las que apoyan la financiación estructural de las universidades. Lo más significativo es la contribución que proviene de esta fuente, junto con los fondos del sector privado, principalmente en la forma de las tasas que pagan los usuarios por matrícula y registro. En este sentido, un modelo basado en la financiación incondicional se consolidó gradualmente, una que no estaba vinculada al logro de objetivos o gestión académica. En términos generales, el esquema de financiación para el sistema universitario español se puede decir que pertenece a un modelo europeo; a diferencia de otras partes del mundo, este modelo se caracteriza por el predominio de la financiación pública, con bajas tasas de registro y un aumento de la tasa de gasto con respecto al PIB como el aumento de los niveles de desarrollo del estado (Villarroya, 2014).

Algaba (2015) ha identificado tres modelos mundiales de financiación como los más comunes. Estos son los modelos americanos, cuyos ingresos se obtienen esencialmente a través de medios privados (matrícula, patrocinio, atletismo y colaboradores); el modelo

escandinavo-alemán, que es la antítesis del anterior, con una matrícula universitaria totalmente gratuita pagada por el Estado; y el de las instituciones británicas, con fondos estatales limitados apoyados por ingresos de tarifas e investigación.

Por tanto, si queremos preservar esta estructura tradicional, en la que el Estado español en sí mismo es el principal contribuyente a la financiación universitaria, todo el sistema tributario debería ser rediseñado para poder hacer frente a la financiación pública, y esto es una suma de dinero que el Estado simplemente no tiene. A la luz de esto, y en este contexto marcado por la brújula de gobernanza, está claro que la estructura de financiación tradicional está perdiendo impulso y está cediendo gradualmente la idea de una distribución de fondos sujeta a los productos, el rendimiento y las demandas de los criterios de calidad (Algaba, 2015).

En este clima gobernado por el desafío de la excelencia, se hace un llamado a un sistema de educación superior orientado al mercado. Además, es fácil encontrar estudios que reclamen que Europa y todos los países deberían dismantelar su sistema de educación superior públicos basados en los apoyos financieros del Estado e imitar a los Estados Unidos (Segrera, 2009). El discurso que tiende a devaluar las universidades españolas se basa en el sistema universitario norteamericano como referencia por su visibilidad en los rankings internacionales. En este modelo, las universidades públicas reciben fondos de las administraciones federales y estatales, con el resultado de que la búsqueda continua de fondos públicos y privados es un incentivo para mantener los niveles más altos de excelencia, ya que, de no ser así, los fondos disponibles se asignan a otros centros, atendiendo criterios de competitividad y mérito.

Sin embargo, algunos estudios han demostrado que, en general, las universidades públicas españolas conceden las inversiones con las que han sido dotadas, nuevamente a la sociedad que las apoya. En el artículo titulado "La contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español", Pastor y Peraita (2012) proporcionan evidencia de que el gasto público en los organismos de educación universitaria es rentable y, de hecho, debe considerarse una inversión en capital humano para la sociedad española. En términos generales, los resultados indican que el gasto público en la universidad tiene efectos altamente positivos en la productividad económica. Nos referimos aquí a la evidencia contrastada que apunta a los peligros de hacer lecturas sesgadas basadas en el posicionamiento internacional solo que, en este punto, se puede sugerir que hay dos

tendencias en esta dimensión financiera. Primero, estamos presenciando un aumento gradual en los costos de enseñanza y, segundo, estamos viendo un auge en los movimientos que apoyan la adopción de principios de austeridad en la gestión de los recursos públicos y la aplicación de recortes de gastos, incluidos una reducción significativa de los fondos asignados al funcionamiento de las universidades públicas españolas.

1.8. Costes de la educación y principios de austeridad

En abril de 2012, el Gobierno del Partido Popular promulgó un Real Decreto que anunciaba recortes en el gasto público en educación. Entre las principales medidas estuvo un aumento de las tasas universitarias de inscripción, que hasta ese momento habían aumentado en línea con el índice de precio al consumidor. A partir de ese momento, las comunidades autónomas debían arreglar sus propias tasas universitarias, dentro de los límites establecidos por la Conferencia General sobre Políticas Universitarias, y éstas debían vincularse al costo de proporcionar servicios universitarios (Prado, 2014).

En consecuencia, las condiciones en cada región, y en particular sus objetivos para pagar sus déficits a la administración, conllevaría a mayores o menores incrementos en las tarifas. En este sentido, con respecto a las tasas de matrícula de la universidad pública, se debe hacer hincapié en la enorme disparidad que existe entre las diferentes Comunidades Autónomas. Esto es debido, por un lado, a razones históricas provocadas por la toma de poder y la diferenciación de las políticas universitarias y, por otro, a la cantidad de trabajo experimental en los diversos cursos que ofrecen las universidades. Así, por ejemplo, los estudios médicos son los más costosos, mientras que las artes y la literatura son "más baratas" (Águila, 2016).

En el caso de los estudios de posgrado (máster), se puede hacer una distinción entre aquellos que preparan a los estudiantes para ingresar al mercado laboral ("habilitación") y aquellos que no lo hacen ("no habilitante"). El coste medio del primero para el curso académico 2013/2014 fue de 26,89 € por crédito, y del año anterior 40,11 €. Una tendencia hacia una reducción de los precios se puede observar respecto a los años anteriores. En este caso, no es sustancial la heterogeneidad con respecto al trabajo experimental como en los cursos de pregrado. De hecho, muchas de las comunidades autónomas han decidido mantener las mismas tarifas sin hacer una distinción entre las dos formas del Máster (habilitación vs. no habilitación) (Armenteros y García, 2015).

En cuanto a los cursos de doctorado, nuevamente encontramos diferencias significativas entre las diferentes Comunidades Autónomas. El precio medio de la supervisión académica (por Real Decreto 99/2011) se establece en 259,61 € y la tasa por la defensa de las tesis doctorales es 152,93 €. De acuerdo con los criterios mencionados anteriormente, establecidos por este nuevo modo de gobierno (buscando resultados en instituciones educativas), se debe hacer una mención especial a los estudiantes que repiten asignaturas (Armenteros y García, 2015).

Se ha puesto en marcha una política de penalización a través de la cual se han introducido aumentos considerables de precios para la segunda, tercera y cuarta matrícula en un curso determinado. De nuevo existe una gran disparidad entre las diferentes Comunidades Autónomas, dando lugar a un panorama muy desigual en toda España (Armenteros y García, 2015).

Esta situación también prevalece en las propias universidades, ya que aquellas que no logran cumplir los objetivos económicos serán penalizadas. De hecho, las universidades han sido incluidas en el Ley de Estabilidad Presupuestaria y, por lo tanto, estará sujeta a dichos mecanismos de control de gastos. Por lo tanto, están obligadas a presentar cuentas de sus actividades al Consejo Supervisor de Cuentas de la Comunidad Autónoma a la que pertenecen. Siguiendo la línea marcada por la cultura de evaluación del desempeño, el valor del esfuerzo y el logro de la excelencia a través del desempeño, en 2012 el ahora exministro Wert también anunció nuevas medidas políticas que endurecerán los requisitos para obtener una beca universitaria. Para obtener una beca básica durante el curso académico 2013/2014, se estableció un puntaje de 5.5 para el examen de ingreso a la universidad (excluyendo la asignatura específica). Este puntaje se elevó a 6.5 en el año siguiente (Prado y Ramos, 2017).

Asimismo, los estudiantes que obtuvieron estas becas están obligados a devolverlas si no obtienen al menos la aprobación de la mitad de los créditos de las asignaturas en las que están inscritos. Para renovar estas becas, los criterios han sido establecidos en base a un número mínimo específico de créditos, y no solo por necesidad financiera (Prado y Ramos, 2017).

De conformidad con estas directrices, en la Orden ECD/1997/2013 de 24 de octubre, para el año académico 2013/2014 se estableció que los estudiantes seleccionados para la concesión de una beca Erasmus gratuita – 150 € / mes - también deben haber sido galardonado con una beca general en el año anterior; es decir, deben haber sido exentos de

pago de matrícula. Muchos alumnos no tuvieron información sobre esta iniciativa, lo que implica la pérdida de la beca que estaban esperando recibir, cuando ya estaban estudiando en el extranjero (Prado y Ramos, 2017).

Dos años después de la entrada en vigor del Real Decreto 14/2012, de 20 de abril, los rectores de las universidades estatales españolas firmaron un comunicado de prensa conjunto en el que insistieron que las medidas excepcionales que afectan a los estudios, la actividad docente y la investigación introducidas por ese decreto se retirarán. Alegaron que las medidas adoptadas en ese momento eran presentadas como excepcionales, motivadas por las condiciones económicas de la época, y que, en vista de las mejores perspectivas económicas, era necesario derogar las medidas que estaban por encima de y más allá del ahorro monetario racional y una gestión eficiente y austera (Amoedo y Administrativo, 2017).

El comunicado de prensa hace especial hincapié en la difícil situación de los adultos jóvenes y el impacto de estas regulaciones sobre ellos. En un momento en que las perspectivas de empleo eran escasas, los aumentos en las tasas académicas afectaban a la totalidad de su perspectiva educativa. En consecuencia, se solicitaron precios públicos razonables y asequibles en todos los niveles de grado, que han sido estipulados en por medio del BOE (Amoedo y Administrativo, 2017).

1.9. Internacionalización de la educación superior en España

Uno de los desafíos más importantes para el futuro de las universidades, y especialmente para la gestión del conocimiento, es la internacionalización. Se puede afirmar que su importancia se puede ver desde la posición que ocupa en las agendas nacionales e internacionales en todos los países del mundo. Es esencial atraer talento internacional y atraer a los mejores académicos e investigadores, lo que es completamente inviable sin la regulación, financiación y gobierno adecuados (Sebastián, 2011).

En 2008, el gobierno español presentó un compromiso para impulsar el Plan Estratégico de Universidades 2015, seguido del plan 2011/2012 como una iniciativa para modernizar las universidades españolas en el período entre 2010 y 2020. Para lograr sus objetivos, el gobierno optó por promover la excelencia docente y científica, la internacionalización del sistema universitario y su participación en el cambio económico basado en el conocimiento y la mejora de la innovación, manteniendo y fomentando la

"dimensión social" y la naturaleza de la educación superior como un activo social público (Tarrach, Egron, de Maret, Rapp y Salmi, 2015)

Esta iniciativa buscaba mejorar la calidad y el impacto de los Organismos de Educación Superior y ubicar a las mejores universidades españolas entre las 100 mejores de Europa, así como instalar a las universidades más competitivas en general entre las más prestigiosas internacionalmente.

En consecuencia, la urgencia de llevar a cabo una estrategia de inmersión internacional en nuestro sistema universitario se deriva de la convicción de que la globalización de la Educación Superior y del conocimiento no atenderá a los países que más se quedan atrás (Haug, 2016).

Parece claro que, acorde con los diferentes intentos de reforma, las universidades españolas se han modernizado para alinearse con las de los países más avanzados. Sin embargo, la percepción de nuestras universidades es que están muy por debajo de donde deberían estar. Crespo (2011) se refiere a seis prácticas negativas que afectan a las universidades y que evitarán que compitan internacionalmente. Como puede ser el hacinamiento, la "endogamia", la mala calidad de la enseñanza, la mediocridad en el campo de la investigación, la escasa influencia internacional y los escasos recursos económicos.

La introducción de esta filosofía basada en la eficiencia en la esfera pública abordada en este artículo ha traído la necesidad de medir el desempeño de la administración pública. La cultura de funcionamiento de la organización basada en los resultados ha desencadenado el desarrollo de indicadores y una amplia gama de clasificaciones para calcular y evaluar los principales objetivos que deben cumplir las universidades. Este mecanismo de comparación se considera un ejercicio de responsabilidad social corporativa que es apropiado y adecuado para las universidades públicas, que deben demostrar su responsabilidad y transparencia con respecto al uso de los recursos públicos que reciben (Romero y Pastor, 2012).

Sin embargo, es crucial para calificar lo que se entiende por excelencia, o qué requisitos deben cumplirse, para que las universidades aparezcan en las clasificaciones que les otorgan tal distinción. No fue en vano que Reinalda (2013) enfatizó que este tipo de clasificación mundial ha sido un problema político a nivel europeo, ya que las posiciones deficientes de las universidades europeas muestran signos de un sistema que es al menos deficiente y es especialmente preocupante para los agentes de gobierno debido a la falta de visibilidad y presencia internacional.

Según el último informe de expertos disponible, España debe reconocer que la calidad de sus Organismos de Educación Superior es deficiente y que la falta de universidades de excelencia es indiscutible. En este sentido, se ha destacado la ausencia de un único Premio Nobel español desde 1906, un bajo número de solicitudes de patentes y publicaciones de investigación limitadas en revistas internacionales influyentes. Incluso se ha sugerido que una educación universitaria no facilita el acceso de los estudiantes universitarios españoles a un trabajo acorde con sus calificaciones (Auz, Rivero y López, 2018).

Sin embargo, la estrategia que los rankings utilizaron para evaluar todas las universidades a la vez se equivoca ampliamente al no tener en cuenta las peculiaridades de cada una de ellas, lo que introduce sesgos en contra de las universidades cuya especialización en áreas como las ciencias sociales y las humanidades es menos valorada (Romero y Pastor, 2012). Por lo tanto, la subjetividad subyacente a la estrategia debe tenerse en cuenta, ya que a veces no se toman en consideración todos los factores que pueden contribuir a la excelencia académica. Esta imparcialidad no está reñida con la relevancia internacional, lo que significa que no tenemos otra opción que tener en cuenta las clasificaciones.

Se afirma que España no solo no tiene universidades de prestigio internacional, sino que también tiene un porcentaje muy bajo de estudiantes de otros países. El informe Indicadores de la OCDE 2013 sobre la educación destaca el hecho de que, en 2010, la proporción de estudiantes internacionales en comparación con el número total de estudiantes de educación terciaria en los países de la OCDE alcanzó el 8%, mientras que en España solo fue del 3%. La comparación empeoró para los estudios universitarios de grado: una proporción del 7,8% en la OCDE y solo el 2% en España. De hecho, de los países de la OCDE que proporcionan datos sobre estudiantes internacionales, España solo obtuvo una clasificación más alta que Eslovenia, Noruega, Polonia y Chile (Auz et al, 2018).

Finalmente, en 2010 se encontró la mayor proporción de estudiantes internacionales para los cursos universitarios de posgrado: una participación del 21,1% en los países de la OCDE y el 12,2% en España, que en ese momento se ubicaba por encima de los ocho países que albergan estudiantes internacionales (Finlandia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Estonia, Hungría, Noruega y Polonia). La mayoría de los estudiantes internacionales matriculados en universidades españolas en 2010 se registraron en los campos de ciencias sociales, estudios de negocios y derecho (32,6%); las ciencias de la salud (26%); Las humanidades, las artes y la educación (16,4%); ingeniería y arquitectura (9,5%); y las ciencias naturales (7,2%). En

comparación con otros países de la OCDE, España se destaca especialmente en las ciencias de la salud, ya que es el país con el tercer porcentaje más alto de estudiantes internacionales que toman cursos en este campo (Auz et al., 2018)

Los datos recientes del sistema universitario español (Auz et al, 2018) confirman que el número de estudiantes extranjeros está aumentando (2012/2013) a 74,297 estudiantes, de los cuales 53,832 eran estudiantes universitarios, de primer y segundo ciclo, y 20,465 eran estudiantes de máster. Una tendencia hacia el crecimiento estable se puede ver en la tasa anual de variación para los estudiantes extranjeros. Sin embargo, cuando se habla de estudiantes de máster, la tendencia está disminuyendo y en el año 2013/2014 sus números fueron menores.

En este escenario, la internacionalización suele estar vinculada a la movilidad académica. A lo largo de los últimos años, el intercambio internacional de estudiantes se ha articulado a través de muchos programas, el más conocido y aceptado es el Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de los Estudiantes Universitarios, conocido como Erasmus.

La situación actual refleja un aumento en el número de estudiantes que participan en esta iniciativa, respaldando la evidencia de que el programa Erasmus ha cumplido con creces su deber de fomentar la movilidad, con figuras previamente imaginadas (López y Martos, 2014). La poderosa evolución experimentada por esta iniciativa desde sus inicios es notable y en el año académico 2012/2013, el número de estudiantes alcanzó 268,143, con un total de 3,000,000 (un millón en 2001/2002 y dos millones en 2007/2008).

Por lo tanto, la movilidad internacional es ahora un hecho establecido y España se encuentra entre los países que reciben más estudiantes extranjeros a través de becas Erasmus (López y Martos, 2014). De esta manera, España se percibe como un país atractivo para recibir estudiantes, aunque valdría la pena preguntarnos si esto es suficiente o si sería necesario tomar medidas para obtener más ventajas de esta situación. Herrero (2015) informa que en el pasado los gastos de manutención y el reconocimiento de los estudios fueron los principales obstáculos que enfrentaron los estudiantes. Esta situación ahora ha cambiado y actualmente la barrera del idioma y la financiación son las principales preocupaciones.

Estos escollos se han agravado aún más con los eventos políticos más recientes en España, a través de los cuales los criterios para la concesión de una beca Erasmus se han endurecido considerablemente. Por lo tanto, las medidas recientes tomadas por el gobierno,

en el marco del Ministerio de Educación a través del programa Erasmus +, anunciaron una selección de estudiantes más restringida al establecer las dotaciones. Aquellos con los mejores registros académicos y un alto nivel acreditado del idioma del país anfitrión recibirán más dinero que los estudiantes que no cumplan con estos requisitos. Además, la duración de una estancia en otro país se ha reducido a la mitad (Herrero, 2015).

Según el propio Ministerio de Educación, de las 10.000 becas previstas para el año académico 2016, se han otorgado 8.857, lo que significa que se han perdido unos 1.100 cupos (uno de cada 10 solicitudes). La principal razón radica en la falta de acreditación de idiomas (nivel B2). Las advertencias sobre esta medida han surgido de los campus, destacando la noción de que las razones por las que se han implementado no se basan tanto en la búsqueda de la excelencia, como afirma el gobierno, sino en la implementación de recortes de fondos, el ahorro de dinero público (Reche, 2015).

En este escenario, la internacionalización se concibe como un instrumento fundamental en la gestión del conocimiento que proporcionan las universidades. Al mismo tiempo que se ha convertido en una actividad estratégica para reclutar estudiantes de grado, postgrado y doctorado. Por ello, las iniciativas como el mecanismo de comparación internacional a través de los rankings se han arraigado como instrumentos para la divulgación internacional.

CAPÍTULO II: LA CALIDAD Y SUS MODELOS

2.1. Definición de la calidad

Las investigaciones recientes sobre la calidad involucran la integración de funciones de calidad dentro del sistema organizacional total, medidas de desempeño, optimización de parámetros de proceso y modelos económicos para la calidad del proceso. No obstante, el desarrollo de la calidad ha pasado por diferentes fases a lo largo de los siglos. Desde la Edad de Piedra, la calidad ha evolucionado a través de diferentes civilizaciones durante miles de años. La evolución nunca se detuvo y la persistencia para crear una mejor calidad ha pasado por diferentes paradigmas, alcanzando el estado de calidad tal como la practicamos hoy. Algunos conceptos y filosofías, sin embargo, han tenido más impacto que otros. Por ejemplo, Total Quality Management (TQM), que ha sido un paradigma de calidad emergente, ha recibido mucha atención en el mundo de la calidad. Ha pasado del concepto de satisfacer al cliente al estado de una filosofía de mejora continua independiente, que se ajusta a cada empresa. Diversos investigadores, como Schroeder, Linderman, y Zhang (2005); Rungtusanatham, (2001) han proporcionado amplia información sobre TQM.

No obstante, el concepto de calidad se remonta a la apreciación del hombre de la edad de piedra durante el desarrollo de las herramientas de piedra fina. La calidad no es un invento reciente; ha existido durante tanto tiempo como la raza humana. Las civilizaciones egipcias, griegas, romanas y varias otras produjeron maravillas en diversos campos. Estas maravillas podrían atribuirse a la existencia de estándares estrictos para la precisión matemática, los materiales utilizados y la artesanía (Yong y Wilkinson, 2002).

La calidad en el antiguo Egipto ciertamente ha sido un símbolo de perfección. Los egipcios se encargaron de construir las magníficas pirámides, destinadas a ser las tumbas de los "faraones", los reyes de aquellos tiempos. La construcción de estructuras como éstas implicaba una atención al detalle y un énfasis en la calidad y la excelencia en arquitectura, medición y albañilería. Los egipcios también fueron responsables del desarrollo del concepto de "año" y la estandarización adicional del mismo en meses y días (Yong y Wilkinson, 2002).

Roma y Grecia son conocidas como las principales culturas en búsqueda de la calidad en tiempos antiguos. Mientras que los griegos imponían estándares de calidad incluso en áreas como el arte y la literatura, los romanos eran famosos por construir puentes de alta calidad, acueductos, etc. La era romana también vio el uso cada vez mayor de hormigón

armado para una gran variedad de estructuras que se construyeron y se aplicaron leyes estrictas para garantizar la alta calidad y seguridad (Khaled y Murgan, 2014).

La civilización del valle del Indo floreció en el subcontinente indio y fue conocida por la planificación urbana de alta calidad, los edificios amplios y bien planificados y otros tipos de arquitectura. El hecho de que algunas de estas estructuras sigan en pie es una prueba del énfasis en la calidad de los materiales, la medición y la eficiencia estructural. Al mismo tiempo, los médicos de esta época eran expertos en realizar procedimientos quirúrgicos complejos, todos los cuales estaban estandarizados y registrados en libros (Khaled y Murgan, 2014).

Por otra parte, el control de calidad en la antigua China era un reflejo de su sociedad. El estado autocrático centralizado incluía un sistema controlado de calidad. Se dice que la dinastía Zhou (siglos XI a VIII) tenía industrias artesanales, donde cada sector contaba con departamentos separados a cargo del almacenamiento de materia prima, producción, distribución de productos terminados, estándares y calidad, etc. El principal defecto observado en el sistema de control de calidad de la antigua China fue el hecho de que los costos se descuidaron totalmente en la búsqueda de alta calidad (Zhang, 2000).

No obstante, esta búsqueda de la calidad continúa junto con la evolución de la sociedad, ya que otros países han hecho importantes contribuciones a la calidad. Alemania, por ejemplo, puede ser considerada como un precursor en la garantía de calidad. Los alemanes tenían leyes que castigaban a los comerciantes que eran responsables de la mala calidad. Estos se extendieron incluso a los comerciantes que vendían consumibles y alimentos. Alemania fue uno de los primeros países en abogar por el uso de marcas y sellos de garantía de calidad. Los productos vendidos siempre llevan un sello de garantía del productor. Los alemanes también fueron pioneros en la idea de las corporaciones y tenían departamentos responsables de la calidad de los productos (Frevert, 2005).

En Escandinavia, la evidencia de la existencia de planificación, control y mejora de la calidad se puede ver en la industria de construcción naval de la antigua Escandinavia. El período de 4000 años desde el tercer milenio AC hasta el primer milenio DC vio la construcción progresiva de barcos más sofisticados debido a la alta calidad y estandarización del diseño, las herramientas y los materiales utilizados y los procesos de producción (Khaled y Murgan, 2014).

En la actualidad, diversos autores han revisado las definiciones de calidad. La mayoría de ellos se refieren a productos y servicios, así como a clientes. Algunas definiciones de calidad sugeridas en la literatura exponen que la palabra "calidad" significa diferentes cosas para diferentes personas y, por lo tanto, hay muchas definiciones e interpretaciones de la misma (Saumeth, Afanador, Ospino y Barraza, 2012).

El significado de calidad está relacionado con su aplicación. La comprensión de la calidad de una organización puede ser diferente de la de sus clientes (Kondo, 2000), al mismo tiempo que la calidad del servicio puede definirse de manera diferente a la calidad del producto. El significado de la palabra calidad aplicado a un producto no es el mismo que la adquiere cuando se refiere a toda la organización. Por lo tanto, la calidad debe entenderse con referencia al tipo de organización, el nivel de la empresa a la que se refiere y desde qué perspectiva de las partes interesadas (es decir, productor o cliente) se está apreciando (Rodríguez, Burguete, Vaughan y Edwards, 2009). Una clasificación sencilla que ayuda a comprender la definición de calidad es la proporcionada por Garvin (1988, citado en Cua, McKone y Schroeder, 2001), el cual describe cinco significados diferentes de calidad:

- Transcendencia de la calidad
- Calidad basada en el producto
- Calidad basada en la fabricación
- Calidad basada en el usuario
- Calidad basada en el valor.

Estos significados ilustran varios aspectos de calidad basados en un marco analítico diferente. Por ello, el comprender el significado de calidad es importante porque diferentes contextos a menudo producen diversos criterios para medir la calidad. En resumen, se debe tener en cuenta que la calidad está mejor definida y juzgada por el cliente. Por ende, la definición de calidad debe referirse a las expectativas del mismo (Cua et al., 2001).

2.2. Evolución de la gestión de la calidad

El tema de la gestión de la calidad es amplio, ya que hay muchos problemas e intervinientes que deben considerarse, así como un número considerable de técnicas y herramientas que una organización puede aplicar en la determinación de la calidad. Una

revisión de los antecedentes históricos y el desarrollo de la gestión de la calidad puede proporcionar al investigador una base sólida y comprensión de estos asuntos.

La historia de la gestión de la calidad ha sido analizada por Sila y Ebrahimpour (2002). Durante el siglo XX, la gestión de la calidad se ha promovido de un nivel operativo a un nivel de gestión estratégica. Al mismo tiempo, se pueden apreciar diferentes aspectos de la evolución de la gestión de la calidad, como es el caso de la manera en que se implementa, la calidad del producto, la participación de las personas, el sentido de responsabilidad y el aspecto del cliente. Por tanto, en sus comienzos, la calidad era considerada como un trabajo técnico, tal como expone Feigenbaum (1999), el cual describe el desarrollo del control de calidad desde el siglo XX, separando el desarrollo de la calidad en cinco etapas:

- Control de calidad del operador
- Control de calidad del supervisor
- Inspecciones de control de calidad
- Control estadístico de calidad
- Control de calidad total.

Es importante mencionar que, en un principio la calidad se relacionó con las grandes fábricas durante los inicios de la producción en cadena. Por tanto, la definición de la calidad se vio influenciada principalmente por ideas de gestión científica y por ello, la inspección se introdujo como una función separada de la producción. Al mismo tiempo, de forma previa a esta etapa, la inspección del producto fue realizada por el propio trabajador (control de calidad del operador) y por su supervisor (control de calidad del supervisor) (Feigenbaum, 1999),

Durante esta etapa del control de calidad, se considera que se empleó un enfoque de detección de defectos, donde era responsabilidad de un inspector usar diversos tipos de técnicas para inspeccionar e identificar productos defectuosos para que dichos defectos se separarán para su reparación o desecho. No obstante, debido a que había una gran demanda en el mercado, independientemente del cliente, el objetivo de muchas empresas centradas en la fabricación era producir bienes que simplemente se ajustaban a los requisitos especificados. Posteriormente, las actividades de inspección simples se sustituyeron o

complementaron con el control de calidad y finalmente el control de calidad total (Prybutok y Ramasesh, 2005).

En la actualidad, la forma en que los miembros de una organización, especialmente la gerencia superior, piensa en la gestión de la calidad ha cambiado. Saben que la calidad debe considerarse a nivel de gestión estratégica, no solo en términos de una aplicación técnica. El enfoque de detección de la calidad se ha desarrollado a través de la prevención de defectos en una orientación de mejora, asistida por la aplicación de técnicas de Control de Calidad Estadístico (SQC). Además, se ha considerado que la organización necesita involucrarse en un trabajo de calidad. La calidad ya no es responsabilidad de la función de la fabricación, sino que también es un deber de todos los componentes de una organización. El objetivo de una organización de calidad ha pasado de simplemente producir productos que cumplan con las especificaciones, a satisfacer o incluso deleitar a sus clientes (Prybutok y Ramasesh, 2005).

Actualmente, se ha considerado que la calidad se puede abordar de manera más eficaz mediante la gestión adecuada de los recursos humanos. Un enfoque de gestión que fomenta el trabajo en equipo, la buena comunicación y la participación de los empleados es el núcleo de la gestión de la calidad, respaldado por técnicas y herramientas adecuadas. Por ello, dentro de la siguiente tabla se exponen diversas definiciones de calidad, con el objetivo de comparar la evolución del término en cuestión.

Tabla 1

Definiciones de calidad.

Autor (es)	Definición
Prybutok y Ramasesh (2005).	Conformidad con los requisitos.
Cua et al (2001)	La calidad se puede definir solo en términos del trabajador. En la mente del trabajador de producción, producir calidad enaltece su trabajo. La calidad para la administración de la empresa significa obtener beneficios y cumplir con las especificaciones.
Rodríguez et al (2009)	Calidad del producto y, además, la calidad que la gente por medio de su satisfacción.
Kondo (2000)	Satisfacción del cliente

Feigenbaum (1999)	Las características totales de productos y servicios, marketing, ingeniería, fabricación y mantenimiento a través de los cuales el producto y el servicio cumplirán las expectativas del cliente.
Saumeth et al (2012)	La totalidad de las características de un producto o servicio que inciden en su capacidad para satisfacer necesidades declaradas o implícitas.
Sila y Ebrahimpour (2002)	La calidad del producto (artículo o servicio) y su capacidad para satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes.

Nota. Elaboración propia.

2.3. Principales aspectos de la gestión de la calidad

La calidad del producto y el servicio es el objetivo y el resultado final, mientras que la gestión de la calidad es "un conjunto dinámico de actividades" para lograr el objetivo y el resultado (Kondo, 2000, p. 647). Por lo tanto, el problema de la calidad no se refiere solo a los productos o servicios que produce una organización, sino a toda la organización, incluidas las personas que la integran.

Desde los inicios de la gestión de la calidad, se ha estudiado, analizado y explicado desde varios ángulos. Los estudios de los expertos de la calidad proporcionan una perspectiva diferente, pero apuntan al mismo destino. Aunque los enfoques de los diferentes expertos de la gestión de la calidad varían en términos de énfasis, prácticas y técnicas, pueden ser en gran medida complementarios (Cua et al., 2001).

Por otra parte, es posible encontrar el enfoque de Crosby (1984, citado en Chenavaz y Jasimuddin, 2017) para la gestión de la calidad que se basa en el compromiso de la gerencia con los objetivos de calidad, la prevención y el respeto por los empleados y sus esfuerzos. Esta teoría se relaciona con la idea de "hacerlo bien la primera vez" y "cero defectos". El autor también considera la gestión de la calidad como un proceso continuo que se basa en los cuatro aspectos absolutos:

1. La calidad se define como la conformidad con los requisitos, no como 'bondad' ni 'elegancia'.
2. El sistema para generar la calidad es la prevención, no la valoración.
3. El estándar de rendimiento debe ser cero defectos, y no conformarse con obtener resultados similares.

4. La medición de la calidad es el precio de la no conformidad, no los índices de la calidad.

En una línea similar, Juran (1990) enfatiza que el control de calidad debe realizarse como parte integral del control de gestión de calidad. Para ello, propone tres procesos de gestión necesarios para la gestión de la calidad que son: la planificación de la calidad; control de calidad; y mejora de la calidad. Esto se conoce como la "trilogía de Juran". Al mismo tiempo, las directrices de planificación de la calidad de Juran (1990) son útiles para una organización que comienza en la gestión de la calidad, ya que consta de los siguientes pasos:

1. Identificar los clientes internos y externos y sus necesidades.
2. Traducir las necesidades del cliente de una forma en que todos puedan entender las mismas, y llevar a cabo un producto o servicio que pueda responder a esas necesidades.
3. Optimizar el producto desarrollando y mejorando el proceso por medio del cual se elabora este producto.
4. Una vez que las condiciones de operación hayan sido establecidas y probadas como óptimas, transferir el proceso a las operaciones de la empresa.

En este contexto, Feigenbaum (1999) es el creador del término "Control de calidad total", el título de la obra cuya primera edición se publicó en 1951. Dentro de este estudio, el autor afirma que un enfoque sistemático o total de la calidad requiere la participación de todas las funciones en el proceso de calidad, no solo en la fabricación. Para ello, expuso el control de calidad como una metodología de negocios en lugar de un problema técnico y también sostuvo que la calidad se ha convertido en la fuerza más importante que conduce al éxito y al crecimiento organizacional. En la última edición del 40 aniversario de su libro, define aún más el control de calidad total en forma de diez puntos de referencia cruciales para el éxito de la misma, y proporciona cuatro fundamentos de gestión de la calidad total que son (Feigenbaum, 1999):

1. No existe tal nivel de calidad permanente. Por lo tanto, la única manera de competir con la calidad es con más calidad.

2. Liderazgo en la movilización del conocimiento de calidad, las habilidades y las actitudes positivas de todos los empleados de la organización para reconocer que todo será mejor si la calidad es adecuada.
3. La calidad es esencial para la innovación exitosa.
4. La calidad y el costo son objetivos de negocio complementarios, no tienen que ser considerados como conflictivos.

Feigenbaum enfatiza constantemente que los programas de calidad total son el agente de cambio más poderoso para las empresas hoy en día.

En resumen, los enfoques anteriores para la gestión de la calidad son de hecho similares en términos de conceptos y principios fundamentales. La mayoría de los modelos de "calidad total" se refieren a sistemas y técnicas que son esenciales para una organización de calidad, pero hacen especial hincapié en las personas, que son un importante recurso esencial para la mejora de la calidad, como es el caso del modelo de Gestión de la Calidad Total (TQM) que se detallará en los siguientes apartados.

2.4. Modelo de Gestión de la Calidad Total (TQM)

La gestión de calidad total (TQM) se ha convertido en un enfoque y sistema de gestión popular desde la década de 1980. Tras las organizaciones del sector privado, las organizaciones del sector público utilizaron la gestión de la calidad como un enfoque de gestión moderno para reformar su labor. Aunque la TQM se ha implementado ampliamente en organizaciones tanto del sector público como privado, el debate sobre su originalidad en teoría y sus contribuciones a la práctica aún continúa (Fuentes y Torres, 2002).

Al mismo tiempo, los expertos en calidad enumeran algunos puntos generales de sus enfoques de gestión en lugar de dar elementos que conforman la TQM. Además, cada experto de la calidad se centra en diferentes aspectos de la gestión de la calidad. Deming (citado en Motwani, 2001) hace hincapié en el compromiso y el liderazgo de la administración, el control estadístico de los procesos, la importancia de la participación y los empleados, así como la mejora continua de los procesos. Juran (citado en Krüger, 2001) se centra en la planificación y el diseño de productos por parte del consejo de administración, auditorías de calidad y participación de proveedores y clientes. El mayor énfasis de Crosby (citado en Zairi, 2013) son los factores organizativos, como el cambio cultural, el liderazgo para el

cambio, la capacitación y el cálculo continuo del costo de la calidad. Mientras que Ishikawa (citado en Krüger, 2001) se enfoca en la prioridad de la calidad en lugar del beneficio a corto plazo, en el cliente y no en la orientación del productor, el uso de métodos estadísticos, la gestión funcional, la importancia de la capacitación y la educación de la fuerza laboral y el compromiso total de la organización con la mejora de la calidad.

Si bien los expertos en calidad tienen diferentes enfoques de la calidad y hacen hincapié en diversos aspectos de la gestión de la calidad, el análisis del contenido de sus estudios indica que tienen elementos clave en común. Estos elementos comunes son los siguientes: asistencia de la alta dirección, orientación y relación con el cliente, gestión de la fuerza laboral, gestión de procesos y diseño de productos, datos e informes de calidad y relación con el proveedor. Algunos de estos elementos serán analizados en los posteriores apartados (Zairi, 2013)

2.4.1. Aspectos prácticos del modelo TQM

La gestión de calidad total ha sido ampliamente aceptada e implementada con éxito en muchas empresas, ayudándoles a competir en el mercado internacional y local mediante la producción de productos de alta calidad para satisfacer las necesidades de sus clientes (Bouranta, Psomas, y Pantouvakis, 2017). Además, la evidencia de la investigación empírica confirma que una mejora en la calidad conduce a aumentar la productividad, el rendimiento y las ganancias. La TQM ha sido descrita como una nueva forma de pensar acerca de la administración de la organización. El término 'TQM' se ha utilizado ampliamente como "descriptor genérico de los esfuerzos de desarrollo de calidad" en una organización (Zairi, 2013). Al implementar TQM, la aplicación integrada de varios tipos de técnicas debe usarse dentro de un marco de implementación coherente.

Han existido muchos enfoques para la implementación de TQM presentados en la literatura. Algunos de ellos intentan proporcionar una receta para el éxito e incluso dan una guía paso a paso para el proceso de TQM. Sin embargo, la aplicación de técnicas individuales de gestión de la calidad sin establecer primero el marco de TQM y promover la conciencia de la calidad en toda la empresa puede generar ideas erróneas y malentendidos que luego se convierten en barreras para el progreso (Bourante et al., 2017).

Como ejemplo, Dotchin y Oakland (1992, citado en Yang, 2018) extraen diez puntos, de las palabras de sabiduría en la gestión de la calidad y el liderazgo de los "expertos", para

que la dirección de las empresas los tenga en cuenta en su implementación de TQM. Estos son:

- a) La organización necesita un compromiso a largo plazo para la mejora constante.
- b) La filosofía de cero defectos debe adoptarse para cambiar la cultura para realizar las labores de forma correcta en la primera oportunidad.
- c) Capacitar a las personas para entender la relación cliente-proveedor.
- d) No considerar solo en el precio, sino que hay que buscar el costo total.
- e) Reconocer que la mejora de los sistemas debe ser gestionada.
- f) Adoptar métodos modernos de supervisión y capacitación: eliminando el miedo a las mejoras.
- g) Eliminar las barreras entre los departamentos gestionando el proceso, mejorando la comunicación y el trabajo en equipo.
- h) Eliminar metas sin métodos: como es el caso de las normas de trabajo basadas únicamente en números, con barreras para el valor de la mano de obra. Basándose en la obtención de resultados utilizando las herramientas correctas.
- i) Educar y formación continua: desarrollar expertos en la materia.
- j) Desarrollar un enfoque sistemático para gestionar la implementación de TQM.

Yazdani, Attafar, Shahin y Kheradmandnia, (2016) proponen el modelo TQM, como un enfoque de integración para la implementación de TQM. Afirman que el modelo refleja las enseñanzas de expertos de calidad como Deming, Juran, Crosby e Ishikawa. La idea era desarrollar pautas paso a paso incluyendo prácticas reconocidas en TQM, como son: las 5-S japonesas; la reingeniería de procesos de negocio; círculos de control de calidad; Sistema de gestión de calidad ISO.

Otro enfoque importante para la implementación de TQM es el uso, como guía, de modelos subyacentes a los premios de calidad como el Premio Nacional de Calidad Malcolm Baldrige, el Premio Europeo de Calidad (EFQM, 1992) y el Premio Deming, los cuales incorporan un mecanismo de evaluación. Muchas empresas utilizan los materiales y directrices de los mencionados premios como una guía para la calidad de los productos y la excelencia empresarial (Gómez, Martínez Costa y Martínez Lorente, 2017).

Independientemente del enfoque básico de TQM que se adopte, se ha reconocido ampliamente que la implementación de TQM requiere un cambio de cultura en la organización. La organización necesita desarrollar una implementación de TQM adecuada y una estrategia de mejora del rendimiento, mediante la adopción de un modelo de cambio que sea culturalmente factible. Gómez et al (2017) argumentaron que el proceso de implementación de TQM es iterativo, y que después de que la compañía ha implementado un enfoque de TQM durante algún tiempo, es difícil mantener o mejorar el desempeño, por ello, es necesaria una revisión continua de los objetivos y metodologías recogidas en el enfoque TQM.

2.4.2. TQM y teoría de la gestión

A pesar de que la TQM ha sido ampliamente adoptado por varias organizaciones en todo el mundo, los académicos han estado debatiendo sobre esto en términos de su contribución y relación con la teoría de la gestión. Mientras que algunos afirman que es solo la resurrección o una forma más innovadora del taylorismo y su gestión científica, otros tienden a verlo como un nuevo paradigma de la administración y la antítesis de la administración tradicional y el taylorismo. Por otra parte, una vasta mayoría de los académicos señalan que TQM ha utilizado la teoría existente de organización y gestión, pero también ha contribuido a la teoría de la gestión como un enfoque único (Prajogo y Sohal, 2006).

Jabnoun (2005, p. 228), sostiene que "el tiempo y el movimiento recuperado" por las prácticas de TQM, evalúa la gestión de la calidad como una forma innovadora de los estudios de tiempo y movimiento de Taylor. En el taylorismo, los estándares de trabajo formal son desarrollados por ingenieros industriales y gerentes y se imponen a los empleados. A diferencia del taylorismo, en la gestión de la calidad, los procedimientos y estándares están diseñados por los propios trabajadores en un esfuerzo continuo y exitoso para mejorar la calidad y las habilidades.

Por lo tanto, la estandarización es vital para la efectividad organizacional en el taylorismo y la gestión de la calidad. Sin embargo, la gestión de la calidad permite la participación en el establecimiento de estándares en oposición al taylorismo en el que se imponen los estándares anteriores. De manera similar, Kemp (2013) realiza críticas severas a TQM al afirmar que es "solo un taylorismo modernista". Según ellos, TQM no es diferente del taylorismo en el sistema de producción.

Por otra parte, el sistema de mejora continua "Kaizen" requiere un programa de estándares que sea medible y reproducible. Además, las tareas de trabajo se regulan y aplican de una manera que no se puede distinguir de la administración científica. También argumentan que el sistema Kaizen de gestión científica tiene como resultado el diseño de tareas por parte de los propios trabajadores. Generalmente, las especificaciones detalladas de las tareas provienen de la administración. Luego se alienta a los trabajadores a hacer sugerencias (Kemp, 2013).

Kemp (2013) concluye que TQM ejemplifica un nuevo nivel en la aplicación de los principios de gestión científica de Taylor en tiempos posmodernos. Además, sugiere que el trabajo en equipo y la participación de los empleados en el contexto de TQM no son más que la auto-taylorización de los empleados. La creación de la cultura corporativa, que es la principal responsabilidad de la alta dirección en TQM, facilita el uso del control psicológico y social y la coerción. El autor considera que esto se encuentra en línea con la tercera administración científica de Taylor, que es el principio de inducir la aceptación del sistema por parte de los trabajadores.

A diferencia de los argumentos anteriores, algunos autores presentan la TQM como la antítesis del taylorismo y la teoría de la administración tradicional. El experto en calidad, Ishikawa (citado en Soltani, 2005), nombra el método de Taylor como una de las opciones más empleadas por especialistas, sugiriendo que los expertos e ingenieros formulen normas tanto técnicas como de trabajo. Por ello Ishikawa (citado en Soltani, 2005), afirma que el método de Taylor probablemente fue eficiente hace cincuenta años cuando los empleados no contaban con una educación superior. Sin embargo, en el mundo de hoy no es efectivo porque el método de Taylor no reconoce las habilidades ocultas que poseen los trabajadores. Ignora a la humanidad y asume el rol de los trabajadores como máquinas. Por el contrario, la gestión de la calidad utiliza las habilidades de los empleados en los procesos de trabajo.

De manera similar, Ooi, Arumugam, Teh y Yee, (2008) argumentan que TQM difiere de la administración tradicional en términos de estructura de gestión, en el enfoque en la mejora de los sistemas y en la idea de la mejora continua. En primer lugar, afirman que la administración de la estructura de TQM es diferente de la de gestión tradicional. Los orígenes de la estructura de gestión tradicional incluyen los estudios de tiempo y movimiento de Taylor. En esa estructura, los supervisores y mandos medios controlan a los trabajadores por

jerarquía, por ello, la gestión es centralizada y jerárquica. En tal estructura, se supone que los empleados deben hacer lo que se dice que deben hacer.

Por el contrario, la estructura de autoridad de TQM está descentralizada. En lugar de confiar en la jerarquía de gerentes y especialistas para coordinar las cosas, los equipos que incluyen gerentes, especialistas y empleados son la figura dominante en la gestión de la calidad. Por lo tanto, la estructura de gestión de TQM es mucho más plana y flexible que la de una administración tradicional (Ooi et al., 2008).

En segundo lugar, la diferencia clave entre la administración tradicional y la TQM es el enfoque de la administración de calidad en el desempeño del sistema versus el enfoque de la administración tradicional en el desempeño individual. La gestión tradicional se centra en los individuos, mide su desempeño mediante evaluaciones periódicas, premiando y castigando los resultados individuales. Por otro lado, la gestión de la calidad supone que más del 80% de los problemas de las organizaciones surgen de los sistemas y no tiene sentido evaluar a los empleados para los problemas que están fuera de su control (Ooi et al., 2008).

Finalmente, (Ooi et al., 2008) sugieren que la TQM difiere de la administración tradicional en términos de filosofía de mejora. La gestión tradicional depende de las innovaciones como la automatización y los ordenadores para mejorar la calidad. Por otro lado, la TQM presta más atención a las mejoras de proceso pequeñas pero regulares.

Soltani, Lai, Javadeen y Gholipour, (2008) tienen argumentos similares que afirman que TQM es una desviación de la mentalidad de administración tradicional. Por ello, define la TQM como lo opuesto al método de gestión tradicional al crear las siguientes dicotomías:

- No se busca una solución rápida frente a una orientación a largo plazo
- Emplear una metodología de mejora continua frente a la lucha contra incendios y otros problemas generales. Centrándose en la prevención de los mencionados inconvenientes.
- Considera las decisiones basadas en opiniones frente a decisiones basadas en hechos.
- No realiza un control de organizaciones por función frente a optimización de recursos.
- Deja de lado el control de personas frente a empoderamiento de personas.

- No contempla la orientación individual frente a orientación de equipo.
- No se ve motivado por la rentabilidad frente a la satisfacción del cliente.

No obstante, ambos puntos de vista; la TQM como la resurrección del taylorismo y la TQM como la antítesis de la teoría de la gestión tradicional, parecen estar sobre la simplificación de la gestión de la calidad y la teoría de la gestión. Suponen que la gestión de la calidad y la teoría de la gestión tenían una conceptualización única y nunca habían cambiado con los años. Por el contrario, ambos han sido desarrollados, modificados y evolucionados por las contribuciones de varios expertos y enfoques desarrollados (Soltani, Singh, Liao y Wang, 2010).

Para ilustrar que la gestión científica de Taylor se asimila de diversas maneras en culturas específicas, se pueden apreciar los ejemplos del mismo en países como Reino Unido, Alemania, Francia y la antigua Unión Soviética. Del mismo modo, los principios de Taylor se adoptaron en Japón a principios de 1900, pero se modificaron con valores y normas locales. La gestión de la calidad japonesa se basó en las ideas de Taylor en lugar de negarla. De manera similar, como lo explora Green (2012), la TQM ha evolucionado y cambiado por la contribución de varios expertos que han desarrollado estudios al respecto. Además, diferentes países modificaron y adoptaron la gestión de calidad de acuerdo con su cultura nacional.

Para mostrar las diferencias y similitudes entre la gestión de calidad y la gestión científica, se pueden comparar las ideas de los fundadores, Taylor y Deming (Zairi, 2013). Los estudios señalan que existen diferencias y similitudes en las ideas de Taylor y Deming. Primero, ambas ponen énfasis en el enfoque científico del trabajo y el mejoramiento de la organización. Tanto la administración científica como la TQM reconocen la importancia del aprendizaje y el conocimiento en el proceso de mejora organizacional. Sin embargo, Taylor considera que la administración y el personal son los guardianes del conocimiento de la organización. La dirección y el personal diseñan la tarea del trabajador. Por el contrario, Deming aboga por un proceso continuo de aprendizaje en toda la organización en el que participen todos los miembros de la organización. Por tanto, la capacitación es importante para ambas teorías, pero el contenido de la capacitación es diferente. Según Taylor, la capacitación es necesaria para la ejecución de tareas, no para el aprendizaje adicional o la superación personal. Sin embargo, para Deming, la capacitación también es importante para la superación personal (Zairi, 2013).

Otro punto similar entre la gestión científica y la gestión de la calidad es la importancia de la cooperación. Sin embargo, el alcance y el propósito de la cooperación es bastante diferente. Mientras que la cooperación en la gestión científica es necesaria para garantizar que el trabajo se realice correctamente, ya que está predeterminada de forma rígida por la gerencia, la cooperación en la TQM no solo es más amplia (implica tanto la cooperación interna como la externa) sino también menos orientada al control (Soltani et al., 2010).

El análisis sistemático de la relación entre la gestión de la calidad y la teoría de la gestión indica que la mayoría de los elementos de la TQM han existido durante algún tiempo. Por ejemplo, Prajogo y Sohal (2006) designan que la TQM representa una síntesis de una variedad de tendencias en el mundo de la administración:

- a) Énfasis en la renovación de la línea de producción como foco de atención de la administración
- b) Uso de técnicas estadísticas para comprender los procesos.
- c) Reducción de jerarquía y creación de organizaciones más planas.
- d) Mayor participación de la fuerza laboral por parte de los trabajadores en el proceso de toma de decisiones.
- e) Mayor uso de equipos y grupos para resolver problemas.

Lo nuevo y diferente de TQM es que sintetiza estos elementos en un marco conceptual único. Ooi et al., (2008) indican que la TQM intenta combinar un aspecto analítico y un trabajo más inteligente de la gestión científica y el enfoque de las relaciones humanas por parte de los empleados. De manera similar, según Green (2012) la TQM combina técnicas de gestión "duras", como el control de procesos estadísticos y la gestión con datos sobre operaciones con aspectos blandos de la gestión, como proporcionar un liderazgo visionario, promover un espíritu de coordinación y cooperación, trabajar en equipo y practicar la gestión participativa.

Prajogo y Sohal (2006) comparan la TQM con la teoría de la administración en general, así como los elementos de la TQM con la literatura sobre administración existente. Llegando a la conclusión de que hay algunas diferencias entre la teoría de la gestión y la TQM en general, pero muchas de las prescripciones de la TQM no están fuera de los límites

de la teoría de la gestión. Según ellos, la diferencia fundamental entre la TQM y la teoría de la gestión es su público. Mientras que la TQM está dirigida a los gerentes, la teoría de la administración está dirigida principalmente a los investigadores. Esta diferencia de audiencias deriva en otras dos diferencias.

- *Primero:* la TQM es intrínsecamente funcional. En un solo artículo sobre TQM, se pueden encontrar referencias a marketing, diseño de productos, gestión de recursos humanos, planificación estratégica, cultura organizativa, etc. Por otra parte, la teoría de la gestión como campo es multidisciplinaria, pero las teorías y los artículos individuales tienden a pertenecer a una disciplina.
- *Segundo:* la TQM parece ser prescriptiva y universalista en sus prescripciones para mejorar la eficacia de la organización. Por ejemplo, las declaraciones de Deming y otros expertos de calidad son prescriptivas y universalistas. Por el contrario, la teoría de la administración se refiere no solo a mejorar el desempeño, sino también a comprender a las organizaciones. Incluso la teoría de la gestión es prescriptiva, son prescripciones dependientes del contexto organizacional. Por otro lado, las recomendaciones de gestión de la calidad tienden a ser independientes del contexto y universales.

El Shenawy, Baker, y Lemak (2007) resumen la implicación de su análisis en diversas categorías:

- A) En muchas áreas, la gestión de la calidad es coherente con la teoría de la gestión. Estos incluyen el compromiso y el liderazgo de la alta dirección, y las prácticas de gestión de recursos humanos, como la participación de los empleados, el uso de equipos y la capacitación de toda la fuerza laboral y la gestión de carreras.
- B) En algunas áreas, la gestión de la calidad prescriptiva es incompleta a la luz de la investigación de gestión. Estas áreas incluyen la confianza excesiva en el análisis formal de la información, la formulación de la estrategia que depende solo de las necesidades y expectativas del cliente, el enfoque universal de la relación entre el cliente y el proveedor, y la participación y el empoderamiento de los empleados. En estas áreas, la gestión de la calidad debería beneficiarse de los conocimientos de la teoría de la gestión.

- C) Finalmente, hay algunas áreas en las que la gestión de la calidad propone preguntas de investigación importantes. Estos están relacionados con el papel de la calidad en la estrategia competitiva, la mejora de la formación de la estrategia y las contribuciones relativas de los factores de la persona y del sistema al rendimiento.

Hay algunos estudios que comparan los elementos y las prácticas de la TQM con la literatura de gestión. Estos estudios exploran que los elementos y las prácticas de la gestión de la calidad no están fuera del alcance de la teoría de la gestión. Sin embargo, hay algunos aspectos únicos de la gestión de la calidad. Por ello, los siguientes apartados abordarán la relación entre los elementos de la gestión de la calidad y la teoría de la gestión.

2.4.3. Liderazgo

El concepto de liderazgo es la clave para el éxito de la gestión de calidad y ha sido ampliamente documentado en la literatura de gestión de la calidad. El tipo de liderazgo en el contexto de TQM puede denominarse "liderazgo visionario" en el que la dirección define una perspectiva amplia del desarrollo de la organización, comunicando la misma, e implementando un plan de acción que sirve para inspirar y motivar a toda la compañía para conseguir la mencionada visión. El liderazgo visionario es muy similar al liderazgo transformacional en comparación con el liderazgo transaccional. Ya que un líder transformacional se mide principalmente en términos del efecto del mismo sobre los seguidores. Por tanto, el líder transforma y motiva a los seguidores haciéndolos conscientes de la importancia de los objetivos de la organización, induciéndolos a trascender su propio interés por el bien de la organización y el equipo, y activando las necesidades de orden superior como la autoestima y el valor de la mano de obra (Miguel-Dávila, Martín Sánchez, y Rodríguez, 2014)

Por tanto, este tipo de liderazgo parece estar muy en línea con los elementos clave del TQM. Por ejemplo, Deming (citado en Petersen, 1999) propone que la dirección debe crear una "constancia para conseguir objetivos" al establecer el liderazgo en lugar de la "gestión por miedo". En otras palabras, según Deming (citado en Petersen, 1999), los gerentes deben ofrecer una perspectiva a largo plazo para mantenerse en el negocio. También deben comunicar una visión atractiva que enfatice la mejora continua, el trabajo en equipo y la satisfacción del cliente. Además, también es responsabilidad de la gerencia "establecer un

liderazgo" y hacer que los empleados se sientan orgullosos del trabajo realizado por la empresa.

Otro tipo de liderazgo en la literatura de gestión es el liderazgo transaccional. El liderazgo transaccional enfatiza la clarificación de los objetivos y roles, y la consecución exitosa de los mismos. El propósito del liderazgo transaccional es fortalecer el desempeño, así como su aceptación y compromiso con los objetivos. Sin embargo, esto también fomenta el establecimiento de objetivos a corto plazo y con base individual. Esto ha sido criticado por los defensores de TQM, ya que la gestión por objetivos ha sido criticada por alentar el desempeño individual a corto plazo, lo cual es una barrera para el trabajo en equipo y la mejora continua (Lakshman, 2006).

2.4.4. Información y análisis

En el contexto de TQM, las decisiones se basan en el hecho y en la información recopilada de diversos recursos, como clientes, competidores y procesos internos y externos. La teoría de la gestión también ha trabajado ampliamente en la información y el análisis. Los temas de la teoría de la administración que se superponen considerablemente con este elemento incluyen la toma de decisiones y el procesamiento de la información (Green, 2012).

La capacidad de la TQM para recopilar y analizar datos con el fin de mejorar la efectividad de la organización es bastante similar a la toma de decisiones en el modelo racional tradicional. Algunos expertos de la administración consideran que el procesamiento de la información está relacionado con la efectividad de la organización. Por otro lado, otros son menos optimistas sobre cómo se utilizan los datos y la información en las organizaciones y sobre el vínculo entre la eficacia de la organización y el análisis de la información, considerando tres elementos clave sobre los mismos (Green, 2012):

- Primero: los argumentos de los miembros de la organización pueden estar fuertemente influenciados por las personas con las que trabajan que con los datos.
- Segundo: el análisis de la información a menudo sirve más a motivos políticos que racionales. Los datos y la información pueden usarse para apoyar conclusiones predeterminadas en lugar de conclusiones racionales.

- Tercero: el análisis puede llevarse a cabo únicamente para crear la apariencia de un proceso racional, con la esperanza de que el objetivo sea finalmente persuadido.

Finalmente, la capacidad limitada de procesamiento de la información de las personas sugiere que en la toma de decisiones siempre se trabajará con decisiones simplificadas y las elecciones que mejor se ajusten a cada uno de los casos.

Por lo tanto, los expertos en la administración serían reacios a predecir que un análisis extenso de la información necesariamente llevará a un alto rendimiento. De manera similar, Yunis, Jung, y Chen (2013) llaman la atención sobre el desplazamiento de la meta, el cual es consecuencia del uso extensivo de datos e información. El autor lo denomina como “la medida y mejora la falacia”. Por medio de la cual, una empresa puede estar tan ocupada con la medición y la mejora de todos los aspectos, que es probable que la misma se centre exclusivamente en el papeleo y la medición de los datos.

2.4.5. Planificación estratégica

La gestión estratégica ha sido discutida en la literatura sobre la gestión durante mucho tiempo. La gestión estratégica de la calidad es también un elemento importante de la gestión de la calidad. Vinzant y Vinzant (1999) comparan la TQM y la gestión estratégica en términos de puntos de vista de las organizaciones, orientación de tiempo principal, impacto de la cultura organizacional y requisitos de liderazgo. Concluyen que ambos enfoques se superponen en gran medida.

Tanto la TQM como la administración estratégica tienen una visión implícita de las organizaciones como sistemas abiertos que interactúan y dependen de su entorno. Ambos enfoques enfatizan la importancia de identificar oportunidades y presiones externas para que las organizaciones puedan ajustarse a los entornos cambiantes. En segundo lugar, ambos tienden a enfatizar la perspectiva de los objetivos a largo plazo. En tercer lugar, la atención a la cultura organizacional es fundamental para los resultados de la implementación, tanto para la calidad Gestión y gestión de la estrategia. La implementación de ambos enfoques requiere cambios profundos en la cultura organizacional (Parumasur y Govender, 2013).

La cultura organizacional existente debe modificarse para adaptarse a la misión y los valores de la organización. Finalmente, tanto la gestión estratégica como la TQM enfatizan la importancia central del liderazgo. Cualquiera de los enfoques considera la importancia del

compromiso y el apoyo de la Dirección para guiar la transformación organizacional. Por lo tanto, las perspectivas de liderazgo transformacional son consistentes y necesarias para la implementación exitosa de ambos enfoques (Parumasur y Govender, 2013).

Aunque los mencionados enfoques se superponen en muchos aspectos, difieren en algunos puntos. Quizás la diferencia más importante entre ellos es el papel de la calidad en la estrategia. En la TQM, la calidad impulsada por el cliente es un problema estratégico de negocios clave que debe ser una parte integral de la planificación comercial general. Para la teoría de la gestión, la calidad es potencialmente una fuente importante de ventaja competitiva pero solo una entre muchas. Además, la perspectiva de la TQM sobre la estrategia se relaciona con la estrategia de la unidad de negocios (cómo competir para conseguir un conjunto de clientes), pero se descuida la estrategia corporativa (cómo decidir a por cuales clientes se debe competir) (Vinzant y Vinzant, 2001).

Otro punto es que el tipo de gestión estratégica sugerido por la gestión de la calidad es el modo transactivo, que es solo un tipo entre el modo simbólico, el modo racional y el modo generativo. En el modo transactivo, la estrategia se crea sobre la base de un continuo diálogo con las partes interesadas clave: empleados, proveedores y clientes, etc. Este modo requiere la creación de canales de comunicación multifuncionales para involucrar a los clientes y otras partes interesadas en la planificación y las iniciativas de calidad (Vinzant y Vinzant, 2001).

2.4.6. Satisfacción del cliente

El enfoque y la satisfacción del cliente constituye el aspecto único de la gestión de la calidad. Como Dean y Bowen (citado en Rahman, 2004) indican que la palabra "cliente" rara vez aparece en los títulos de los artículos de revistas, los índices del manual de administración o los programas. Los expertos de la administración tienen poco énfasis en el enfoque y la satisfacción del cliente. En contraste, el enfoque en el cliente es la esencia y el objetivo del TQM. Los expertos de la organización tienden a mirar a las organizaciones de arriba hacia abajo (perceptivas por parte de la administración) o de adentro hacia afuera (perspectiva del empleado), pero rara vez desde afuera hacia dentro (perspectiva del cliente). Otro aspecto único de la TQM es que trata el proceso con el cliente como un procedimiento interno. Esto es paralelo a su visión de las organizaciones como un sistema en el que todos los procesos de trabajo están interrelacionados y se afectan entre sí.

2.5. Modelo europeo de Gestión de Calidad EFQM

A finales de la década de 1980, había inquietudes en Europa occidental sobre su posición competitiva dentro de la economía global. Estas preocupaciones deben contextualizarse en el entorno del éxito comercial e industrial japonés de la posguerra y la respuesta estadounidense a las mismas (Maderuelo Fernández, 2002).

En respuesta a estas inquietudes, combinadas con una apreciación de que podrían gestionarse mediante la aplicación de los procesos y principios de la Gestión de la calidad total, catorce de las principales empresas europeas desarrollaron la iniciativa para formar la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM).

Durante 1990, un pequeño grupo de las organizaciones miembros completó una revisión de la literatura y de los modelos disponibles, con el fin de desarrollar el Modelo Europeo para la Gestión de la Calidad Total, considerando lo mejor de los modelos anteriores. Una vez que esto se completó, el Modelo fue revisado por trescientas organizaciones del sector privado en toda Europa Occidental. El propósito de esta revisión fue verificar la naturaleza representativa del contenido y los enfoques del Modelo y determinar la importancia relativa de estas actividades dentro de una organización considerada de una calidad excelente. En 1991, la EFQM lanzó los Premios Europeos a la Calidad y el Premio Europeo a la Calidad basados en la autoevaluación organizacional en relación con el Modelo (Gómez, Martínez y Martínez, 2011).

El Modelo de Excelencia de EFQM se describe como una herramienta práctica para ayudar a las organizaciones a establecer un sistema de gestión adecuado midiendo dónde se encuentran en el camino hacia la Excelencia, ayudándoles a comprender las brechas y luego estimulando soluciones (Gómez et al., 2011).

Por tanto, el EFQM establece una visión clara para hacer que las organizaciones europeas sean un sinónimo de éxito, por lo que establece la visión dentro de un entorno en el que las organizaciones europeas son reconocidas como el punto de referencia para un crecimiento económico sostenible. Además, trabajan para motivar a los líderes a alcanzar el éxito y la excelencia, ya que su misión es motivar a los líderes que desean aprender, compartir e innovar utilizando el Modelo de Excelencia EFQM como un marco común. Trabajar para ayudar a las organizaciones a impulsar la mejora a través del modelo de excelencia EFQM, dependiendo de la recopilación de buenas prácticas y la integración de las mismas entre los miembros (Samuelsson y Nilsson, 2002).

En la actualidad, el modelo de excelencia EFQM alcanza una buena difusión, y hay muchas organizaciones en diversos países en el mundo que trabajan para aplicar este modelo.

2.5.1. Aspectos básicos del Modelo de Excelencia EFQM

Balbastre-Benavent y Canet-Giner (2011) consideran que el EFQM proporciona un modelo de gestión de calidad total implementable. Esta visión es apoyada por Porter y Tanner (1996, citado en Gómez Gómez et al., 2011), quienes consideran que el proceso de autoevaluación permite que el progreso de los programas de TQM sea monitoreado de una manera sistemática. Kanji y Moura (2003) consideran que los modelos de excelencia empresarial (incluido el Modelo de Excelencia EFQM) son tipos especiales de modelos TQM que proporcionan mediciones de áreas organizacionales clave y demuestran el efecto contributivo de estos aspectos en el desempeño organizacional general. Por lo tanto, la autoevaluación utilizando el Modelo de Excelencia EFQM se puede ver como un enfoque sistemático para introducir los conceptos de TQM en una organización y al mismo tiempo monitorear los cambios en el desempeño de la organización. Esta visión, sin embargo, no es universal.

Se han publicado diversos artículos sobre los conceptos contenidos en TQM, principalmente derivados de los pensamientos de varios expertos de la calidad, como se ha mencionado en los apartados anteriores. Kanji y Moura (2003) enumeran a Deming, Juran, Crosby, Ishikawa, Garvin, Feigenbaum y Taguchi como los autores expertos. Según Dale, Van der Wiele, y Van Iwaarden (1999), la TQM implica una aplicación de principios de gestión de calidad a todos los aspectos de una organización, incluidos los clientes. Al mismo tiempo, la TQM hace hincapié en la prevención, la mejora continua y la orientación al cliente para producir productos y servicios de alta calidad que satisfagan las necesidades de los clientes.

McCulloch (1993) sostiene que considerarla TQM simplemente como una técnica de manejo es inadecuado y se ve más ajustado el determinarlo como un conjunto de valores institucionales. McAdam y Welsh (2000) describen TQM como un enfoque de negocios que se enfoca en mejorar la efectividad, la eficiencia y la capacidad de respuesta de la organización para involucrar activamente a las personas en las actividades de mejora de procesos. Sostienen que la medición es fundamental para saber si se ha producido una mejora y que la autoevaluación proporciona un medio para monitorear el progreso de los programas de TQM.

Kanji y Moura (2003) diferencian entre modelos conceptuales de TQM y modelos de medición. Los conceptos de TQM enumerados anteriormente se verían como un modelo conceptual según esta definición y el Modelo de Excelencia EFQM como un modelo de medición. Existe un debate en la literatura sobre si el modelo de excelencia EFQM (y otros modelos de medición) enlaza adecuadamente los conceptos de TQM y su medición. Taylor & McAdam (2003) argumentan que el énfasis en los procesos dentro del Modelo de Excelencia EFQM es en gran parte mecanicista con procesos más estrechamente vinculados con objetos materiales que problemas de personas y flujos de conocimiento.

También se muestran críticos con la falta de énfasis en el empoderamiento (un concepto fundamental de TQM) dentro del Modelo de Excelencia EFQM con solo una parte de un criterio directamente relacionado con el empoderamiento. Oakland (2005) propone un nuevo modelo para TQM que aborda los problemas de calidad más difíciles (planificación, procesos, rendimiento y personas) y suaves (comunicación, compromiso y cultura). Este es un intento de cerrar la brecha entre los modelos conceptuales y de medición de TQM descritos por Kanji y Moura (2003).

Por otra parte, se ha intentado establecer el mencionado vínculo al proporcionar una matriz para mostrar las relaciones significativas entre los conceptos fundamentales y los criterios del Modelo de Excelencia EFQM. Además, se enumera una gran cantidad de aspectos que vinculan conceptos con subcriterios específicos del Modelo de Excelencia EFQM. Por lo tanto, se ha reconocido que el vínculo entre los conceptos de TQM y los criterios del Modelo de Excelencia EFQM deberían ser más explícitos (Samuelsson y Nilsson, 2002).

Como el Modelo de Excelencia EFQM es un tipo especial de modelo TQM, para poder aplicarlo en una compañía, se recomienda la revisión de la literatura sobre la implementación de TQM y no solo la implementación del modelo EFQM Excellence, ya que es probable que haya algunos problemas de implementación que sean comunes. o transferible (Samuelsson y Nilsson, 2002).

Al mismo tiempo, el EFQM se define como un marco no prescriptivo que reconoce que hay muchos enfoques para alcanzar la excelencia sostenible. Dentro de este enfoque no prescriptivo, hay algunos conceptos fundamentales que sustentan el modelo EFQM. Bou, Escrig, Roca y Beltrán (2009). explica los conceptos más detalladamente en el contexto de su implementación en los organismos de la siguiente manera:

Tabla 2*Definiciones del Modelo EFQM Excellence*

Definiciones Modelo EFQM Excellence	
Resultados de orientación	La excelencia es lograr resultados que deleitan a todas las partes interesadas de la organización.
Enfoque en el cliente	La excelencia está creando valor sostenible para el cliente.
Liderazgo y constancia de propósito	La excelencia es un liderazgo visionario e inspirador, junto con la constancia de propósito.
Gestión por procesos y hechos.	La excelencia es la gestión de la organización a través de un conjunto de sistemas, procesos y hechos interdependientes e interrelacionados.
Desarrollo e implicación de las personas.	La excelencia es maximizar la contribución de los empleados a través de su desarrollo y participación.
Desarrollo de la asociación	La excelencia es desarrollar y mantener sociedades de valor agregado.
Responsabilidad Social Corporativa	La excelencia supera el marco regulatorio mínimo en el que opera la organización y se esfuerza por comprender y responder a las expectativas de sus partes interesadas en la sociedad.
Aprendizaje Continuo, Innovación y Mejora.	La excelencia es desafiar el <i>status quo</i> y efectuar el cambio utilizando el aprendizaje para crear oportunidades de innovación y mejora.

Nota. Bou et al (2009).

El modelo se divide en una base equitativa entre los criterios de habilitación (liderazgo, personas, políticas y estrategia, asociaciones y recursos y procesos) que se ocupan de cómo una organización enfoca su negocio en cada una de las áreas descritas por los criterios y los resultados. criterios (resultados de personas, resultados de clientes, resultados de la sociedad y resultados de rendimiento clave) relacionados con lo que una organización ha logrado y está logrando. Cada criterio se subdivide en un número variable de subcriterios, que cubren con más detalle diversos aspectos del concepto general de criterio (Bou et al., 2009).

Cada uno de los nueve criterios se puede utilizar para evaluar el progreso de una organización hacia la excelencia. Las cifras de porcentaje, determinadas a través del análisis y la investigación de los que desarrollan el Modelo, muestran la ponderación relativa para cada uno de los criterios (Davies, 2008):

Tabla 3

Resumen ponderación para los criterios.

Aspecto	Porcentaje
Liderazgo	10%
Personas (personal)	9%
Política y estrategia	9%
Asociaciones y recursos	9%
Procesos	14%
Resultados de personas (personal)	9%
Resultados de clientes	20%
Resultados de la sociedad	6%
Resultados clave de rendimiento	15%

Nota. Adaptado de Davies (2008).

Al mismo tiempo, el modelo se puede utilizar de dos maneras (Davies, 2008):

- Como un medio de autoevaluación para medir el grado en que una organización está alcanzando la excelencia. La autoevaluación es una característica importante del modelo para avanzar hacia la mejora de la calidad.
- Realizar una solicitud para optar a las certificaciones o premios sobre la calidad.

Cabe señalar que la autoevaluación sirve para revelar deficiencias, aunque requiere de una auditoría externa que evalúa el valor del trabajo que se realiza, en cuyo caso vale la pena ocultar las deficiencias. Esta distinción es fundamental cuando se piensa en la forma en que el Modelo es y puede usarse en empresas privadas que no son responsables externamente y las instituciones públicas que lo son. Sin embargo, lo que argumentaría el Modelo es un ejercicio interno para la organización, en otras palabras, para que la propia organización utilice los criterios del Modelo y el proceso de autoevaluación para identificar las áreas de mejora. A la

vez que estos se pueden emplear como parte del proceso de autoevaluación requerido en una auditoría externa (Michalska, 2008).

En las dos circunstancias anteriores, se espera que se cubran todos los criterios. Sin embargo, las áreas a tratar dentro de las partes de criterio y subcriterio son opcionales y una organización puede presentar sus propias ideas. De esta manera, depende de la organización demostrar hasta qué punto, y de qué manera, cumple con los criterios. De esta manera, el Modelo no es prescriptivo, aparte de asumir un conocimiento de lo que constituye las generalidades de excelencia basadas en una extensa investigación de mercado durante un período de años (Michalska, 2008).

2.5.2. Aplicación del modelo EFQM

El Modelo de Excelencia EFQM reconoce que las necesidades de las partes interesadas se satisfacen a través del proceso que describe el funcionamiento de la organización, por lo tanto, la mejora del proceso está en el centro de cualquier desarrollo organizacional y es a través de los procesos que se pueden promover los talentos de las personas, que a su vez generan un mejor rendimiento (Sarialtin, 2017). Al mismo tiempo, corrobora que el involucrar a las personas dentro y fuera de la organización en la mejora del rendimiento es necesario para mejorar el rendimiento.

El propio Modelo de Excelencia EFQM se revisó en 1999 y se actualizó ligeramente en 2003, para tener en cuenta el pensamiento, las prácticas y los entornos de trabajo actuales. El Modelo de Excelencia EFQM se ha adaptado en su versión 2003 para organizaciones sin fines de lucro e instituciones públicas (Eskildsen, Kristensen, y JørnJuhl, 2004). El modelo es descrito por EFQM como “una herramienta práctica para ayudar a las organizaciones a establecer un sistema de gestión apropiado midiendo dónde se encuentran en el camino hacia la Excelencia, ayudándoles a comprender las brechas y promoviendo posteriores soluciones” (Sarialtin, 2017, p. 3).

Por tanto, tal como se ha mencionado en apartados anteriores, el modelo se basa en nueve criterios, con cinco “Habilitadores” y cuatro “Resultados”. Los “facilitadores” cubren lo que hace la organización y generan “Resultados” que abarcan los logros de la organización.

El estudio de las relaciones entre los diversos elementos del Modelo de Excelencia EFQM debe tener en cuenta dos cuestiones principales. En primer lugar, cómo los criterios de

facilitación y de resultados están interrelacionados y hasta qué punto se debe adoptar un enfoque integrado en los mismos (Heras, Marimon, y Casadesús, 2012). En segundo lugar, el modelo presupone una asociación entre los facilitadores y los resultados, ya que la excelencia en los facilitadores será apreciable en los resultados (Doeleman, Ten Have, y Ahaus, 2014). En consecuencia, las relaciones causales dentro y entre ambos dominios emergen como aspectos importantes para la empresa u organización. No obstante, el modelo EFQM se puede relacionar durante su aplicación, con diferentes aspectos que se detallarán en los siguientes apartados.

- *Uso multinivel del modelo EFQM Excellence.*

En la implementación de TQM, Davies (2008) recomienda establecer actividades en todos los niveles de la organización. El autor sugiere que esto también podría aplicarse con el Modelo de Excelencia EFQM que tiene el efecto sobre el centro de las actividades, lo que ayuda a asegurar la integración en la organización.

- *El uso del Modelo de Excelencia EFQM en la planificación estratégica.*

Davies, Douglas, y Douglas (2007) argumentan que TQM es parte del proceso de planificación de negocios y debe integrarse con otras estrategias. Davies (2008) cree que la autoevaluación y la planificación de la mejora posterior deben integrarse en el ciclo de planificación de la Compañía y, en particular, en la planificación estratégica, ya que la implementación de mejoras específicas puede requerir la asignación estratégica de recursos. Alternativamente, si las mejoras no son factibles o demasiado costosas, entonces los objetivos estratégicos de la organización podrían necesitar ser revisados y enmendados. Haffer (2016) recomienda que la autoevaluación se integre en el marco de la estrategia existente y Davies et al, (2007) argumentan que los planes estratégicos y operativos deben formularse para la mejora empresarial. El trabajo de Heras et al. (2012) identificó la vinculación de los resultados de la autoevaluación con el proceso de planificación empresarial como uno de los cinco pasos más importantes en el proceso de autoevaluación. Los encuestados aprendieron, como resultado de la primera autoevaluación, que es necesario que la autoevaluación sea parte integral del proceso de planificación empresarial.

Por tanto, la mejora de la calidad requiere una planificación cuidadosa para garantizar un enfoque estratégico a largo plazo junto con objetivos de rendimiento orientados a la acción a corto plazo.

Zink y Voss (1998) sostienen que la visión de la excelencia empresarial debe convertirse en una parte integral de la planificación corporativa en las universidades alemanas. Van Damme (2000) explica esto argumentando que la autoevaluación de EFQM debería formar parte de un proceso de planificación integrada en las instituciones de educación superior de Sudáfrica. Por tanto, la gran mayoría de autores parecen vincular la autoevaluación del Modelo de Excelencia EFQM con los procesos de planificación estratégica, ya que esto cuenta con un potencial importante para ayudar a integrar el Modelo de Excelencia EFQM dentro de los procedimientos de la organización y, por lo tanto, ayudar a la implementación efectiva.

- *El uso del Modelo de Excelencia EFQM en la gestión del rendimiento.*

Calvo-Mora, Leal, y Roldán (2006) enumeran la integración de la gestión / evaluación del desempeño en el proceso de TQM como uno de los doce factores críticos de TQM. Esta visión es apoyada por Conti (2007), el cual argumenta que cada directivo funcional debe tener objetivos de calidad que se establecen anualmente. Jacobs y Suckling (2007) explican que las técnicas de revisión del rendimiento, como la autoevaluación, son útiles para identificar oportunidades de mejora y motivar el rendimiento adecuado. Heras et al. (2012) abogan por la identificación de factores críticos de éxito alineados con las políticas de la compañía y la definición de indicadores clave de rendimiento (KPI) para cada factor crítico de éxito.

Parece que existe evidencia en la literatura que respalda la idea de que la vinculación de la gestión del rendimiento con el uso del Modelo de Excelencia EFQM sería un tema clave para mejorar la integración del mismo dentro de una organización, ayudando así a una implementación efectiva.

- *Compatibilidad del Modelo de Excelencia EFQM con otros sistemas organizativos.*

Jacobs y Suckling (2007) enumeran la compatibilidad de los sistemas organizacionales como uno de los 12 factores críticos de TQM. Al mismo tiempo, Van Damme (2000) explica que la clave es integrar a los empleados de la empresa con los procesos centrales de la organización. Eskildsen et al, (2004) enfatizan la necesidad de integrar el uso del Modelo de Excelencia EFQM en otras actividades de gestión y Davies (2008), explica que es esencial integrar completamente cualquier iniciativa de TQM en los

sistemas de gestión del Centro de Gestión. Doeleman et al (2014) ofrecen una perspectiva interesante sobre la integración de las herramientas TQM en las organizaciones. Los autores enfatizan el efecto positivo de la herramienta para facilitar las actividades que ya están en su lugar. Como resultado, las personas se sienten más cómodas con esta situación de lo que estarían en una situación en la que los procesos existentes se estaban descartando completamente por otros nuevos.

Si el modelo de excelencia EFQM puede complementarse con las actividades, que ya se están llevando a cabo dentro de una organización, es más probable que se integre en la organización y, por lo tanto, ayude a una implementación efectiva.

- *Participación del personal y trabajo en equipo.*

Davies et al, (2007) mencionan el empoderamiento / participación como uno de los 12 factores críticos de TQM, y Conti (2007) explica que un principio central de TQM es que cada empleado tiene un papel importante que desempeñar para mejorar la calidad del producto o proceso. Davies et al (2007) declaran que ningún proceso de mejora sería exitoso sin personas dedicadas. Al mismo tiempo Gosen, Babbar y Prasad (2005), argumentan que el éxito de TQM es impensable sin la participación plena y activa de todos los empleados. Prasad y Tata (2003) sostienen que las posibilidades de una implementación exitosa aumentan si la participación de los empleados se aplica correctamente y de manera controlada. Sarialtin (2017) continúa este argumento al resaltar que la incapacidad para empoderar a individuos y equipos es uno de los factores que se traducen en implementaciones fallidas de TQM. Jacobs y Suckling (2007) argumentan que TQM solo tiene éxito con la participación de los empleados en el proceso de TQM y su compromiso con sus objetivos. Eskildsen et al, (2004) argumentan que se debe hacer todo lo posible para involucrar a todos los miembros de la organización de la mejor manera posible en las actividades de mejora continua, mientras que Doeleman et al. (2014) recomiendan maximizar la participación de los interesados internos, argumentando que el TQM requiere el aprovechamiento de las habilidades y el entusiasmo de todos en el negocio.

Araújo y Sampaio (2014), sin embargo, encontraron una falta de participación de los empleados al investigar la implementación de TQM en las industrias. Por ello, consideraron que esto podría atribuirse a que los directivos se sienten amenazados por la idea de delegar autoridad y empoderar a los empleados. La investigación de Samuelsson y Nilsson (2002) ha

demostrado que el enfoque elegido para la autoevaluación debe fomentar la participación del personal. Conti (2007) recomienda que los equipos de autoevaluación sean el principal mecanismo para lograr la participación del personal.

Por otra parte, en el marco de implementación de UMIST-TQM (Chin y Pun, 2002), se recomienda el establecimiento de un trabajo en equipo diseñado para formar parte del método de trabajo de la organización. Davies (2008) describe la implementación del Modelo de Excelencia EFQM en dos casos en los que se crearon equipos de mejora interna con un claro apoyo, en términos de recursos y prioridad, de la administración superior. Todas las empresas estudiadas por Krasachol y Tannock (2002) destacaron la importancia de la actividad grupal en sus programas de TQM.

Para resumir, los problemas en la aplicación del EFQM que han surgido de la literatura son:

- Primero, que el uso de múltiples niveles del Modelo de Excelencia EFQM en una organización podría tener el efecto de una “raíz”, lo que ayuda a asegurar la integración en la organización.
- Segundo: parece que vincular la autoevaluación del Modelo de Excelencia EFQM con los procesos de planificación estratégica tiene el potencial de ayudar a integrar el mismo en los procesos de la organización y, por lo tanto, ayudar a la implementación efectiva.
- Tercero: parece que existe evidencia en la literatura que respalda la idea de que la vinculación de la gestión del desempeño con el uso del Modelo de Excelencia EFQM sería un tema clave para mejorar la integración del mismo en una organización.
- Cuarto: si el Modelo de Excelencia EFQM pudiera compatibilizarse con las actividades que ya se estaban llevando a cabo dentro de una organización, entonces sería más probable que se integrara en la organización y, por lo tanto, ayudara a una implementación efectiva, y que, por último, la participación del personal en los equipos sería importante para integrar el uso del modelo EFQM en la organización.

2.5.3. Facilitadores y resultados del modelo

Dentro del modelo se dispone de cinco facilitadores que evalúan y cuestionan si existen enfoques efectivos para permitir el logro de los objetivos planteados por la organización y ofrecer los resultados al respecto (Nabitz, Schramade y Schippers, 2006).

Por tanto, los cinco facilitadores son Liderazgo, Política y estrategia, trabajadores, Asociación y Recursos, y por último los procesos, tal como se ha mencionado en los apartados anteriores.

Figura 1

Modelo EFQM



Nota. Pinterest.com

No obstante, los facilitadores o agentes tienen como principal objetivo el definir las acciones de las organizaciones para alcanzar la excelencia. Específicamente, tienen que ver con actividades relacionadas con el liderazgo de los directivos, la gestión de recursos humanos y materiales, así como la gestión de procesos. Además, estas actividades no son independientes, ya que deben implementarse en forma conjunta y coordinada (Heras et al., 2012).

Davies (2008) expone que el detalle del modelo puede proporcionar un análisis riguroso, que cuestiona si en cada área, la organización puede demostrar los enfoques y estrategias elegidos, considerando los siguientes aspectos sobre los mismos:

- Son efectivos y eficientes en lo relacionado con la exposición de resultados.
- Se despliegan a su máximo potencial en cada proceso.
- Sirven para demostrar una mejora continua.

Cada criterio desglosado en subcriterio y cada subcriterio se explica mediante puntos de apoyo y ejemplos para ayudar a las organizaciones a comprender la forma de implementación del modelo.

Al mismo tiempo, los resultados son los últimos cuatro criterios que representan las áreas donde la organización alcanza sus objetivos. Las cuatro áreas de resultados cuestionan si existen medidas integrales que puedan monitorear y rastrear el desempeño y evaluar si se han cumplido los objetivos estratégicos (Davies, 2008). Los cuatro 'Resultados' son: Resultados del cliente, Resultados de los trabajadores, Resultados de la sociedad y Resultados clave de rendimiento.

En una línea similar, los criterios cuestionan hasta qué punto la organización puede mostrar realmente que los indicadores elegidos cumplen con las siguientes características:

- Miden de forma exhaustiva aquello que es importante para los clientes y otras personas que reciben un servicio de la organización.
- Demuestran una mejora continua contra el objetivo y los resultados que están vinculados y causados por los enfoques.

Por otra parte, cada criterio de resultados desglosado en subcriterios y cada subcriterio explicado por puntos de apoyo y ejemplos para ayudar a las organizaciones a comprender la forma de implementación del modelo (Heras et al., 2012).

2.5.4. Desarrollo del modelo EFQM en los últimos años

El modelo de Excelencia EFQM, anteriormente denominado Modelo Europeo para la Excelencia Empresarial, se introdujo en 1991 con el Premio Europeo a la Calidad otorgado por primera vez en 1992. Desde su inicio, la adopción de los principios de la Gestión de la Calidad Total (TQM) se ha llevado a cabo en base a los aspectos y premisas clave del EFQM.

Esta visión fue detallada como un mundo en el que las organizaciones en Europa sobresalen gracias al rol desempeñado por el EFQM, el cual pretende ser la fuerza motriz de la excelencia sostenible en las organizaciones en Europa (Wongrassamee, Simmons y Gardiner, 2003). Moeller (2001) declaró que el Modelo de Excelencia EFQM estaba subdesarrollado para el uso del sector público. Por ejemplo, se hizo hincapié en el rendimiento de la inversión, el valor de las acciones de los accionistas y otros criterios de inversión sin abordar los principios de equidad, imparcialidad y acceso a los servicios.

Según Suárez, Calvo, Roldán, y Periañez, (2017), el sector público en Europa está tardando más que el sector privado en adoptar el Modelo de Excelencia EFQM, principalmente debido a la división cultural entre los sectores público y privado combinados con la opinión de que el Modelo de Excelencia EFQM es percibido por los europeos como una herramienta del sector privado. Otras investigaciones en el Reino Unido indicaron la opinión opuesta y esto se atribuyó al crecimiento de las asociaciones público-privadas en los últimos años y las ideas tradicionales de calidad y mejora se derivan principalmente de la cultura anglosajona y estas no ha repercutido tanto en el ámbito europeo del sector público que se siente incómodo con las nociones de competitividad y comportamiento empresarial (Favaretti, De Pieri, Torri, Guarrera, Fontana, Debiasi y Flor, 2015).

El modelo de excelencia EFQM se actualizó en 2003, aunque los conceptos principales se han mantenido sin cambios, con la excepción de la Responsabilidad Pública que se ha convertido en Responsabilidad Social Corporativa. Ha habido una serie de cambios en los niveles de subcriterios y puntos de orientación. Los principales cambios han sido la inclusión explícita de un quinto subcriterio a Liderazgo, ya que los líderes identifican y promueven el cambio organizativo y la reducción de cinco a cuatro subcriterios en Política y Estrategia. Los elementos del quinto subcriterio se han movido en parte a Liderazgo y en parte a Procesos (Favaretti, et al. (2015).

2.5.5. Comparación entre el modelo EFQM y TQM

Por lo tanto, la comparación entre este modelo y el modelo TQM debe realizarse utilizando solo los habilitadores EFQM. Si la correspondencia de las dimensiones de TQM con los habilitadores de EFQM se analiza de acuerdo con los elementos que definen ambas, se puede concluir que, aunque no hay una correspondencia precisa, aunque se pueden encontrar algunos paralelos. En particular, se puede afirmar lo siguiente (Gómez, López, y Serrano, (2017):

- Los aspectos de respaldo a la dirección son similares a los contenidos de Liderazgo. La necesidad de la participación personal de los líderes es común, al igual que la necesidad de apoyar la mejora continua. Sin embargo, el EFQM no incluye el término "calidad" y no incluye la necesidad de aplicar métodos para motivar a los empleados. Además, el modelo de TQM no implica la necesidad de definir la visión y la misión de la organización, ni se ocupa de cuestiones de responsabilidad social.
- Los contenidos de las relaciones con los clientes se incluyen entre los contenidos de Estrategia y Procesos, Productos y Servicios. La estrategia incluye la importancia de conocer las necesidades de los clientes. Los procesos, productos y servicios también incluyen este elemento y la necesidad de mantener un contacto cercano con los clientes.
- Los contenidos del Proceso de diseño del producto se incluyen parcialmente entre los contenidos de Procesos, Productos y Servicios. Ambos modelos enfatizan la necesidad de diseñar productos y servicios de acuerdo con las necesidades de los clientes y la necesidad de trabajar en equipo con la mayor cantidad de empleados posible. Sin embargo, el término "calidad" no aparece como un facilitador dentro del EFQM.
- Los contenidos de Relaciones con proveedores se incluyen parcialmente entre los contenidos de Sociedad y Recursos. El facilitador de EFQM incluye una necesidad general de tener relaciones de colaboración con todas las partes interesadas, incluidos los proveedores. Sin embargo, no especifica cómo definir estas relaciones de colaboración y no incluye elementos de TQM, como la necesidad de relaciones a largo plazo o el enfoque en la calidad. Además, el facilitador de Asociación y Recursos también incluye cómo administrar los recursos financieros y materiales, elementos que no están relacionados con TQM.
- Los contenidos de Fuerza de trabajo están incluidos entre los contenidos de trabajadores o personas. Estos dos elementos son los más similares. El facilitador de Personas incluye un enfoque en los equipos de trabajo, la buena comunicación, la capacitación y la motivación, los elementos básicos de la estructura de la Fuerza Laboral. Este habilitador también incluye algunos elementos que no son

específicos de TQM, como la motivación para cuidar la responsabilidad social, pero tienen una repercusión baja en el total asignado al facilitador de “personas”.

- El contenido de los Procesos se incluye parcialmente entre los contenidos de Procesos, Productos y Servicios. El habilitador de Procesos, Productos y Servicios introduce la necesidad de administrar procesos y la necesidad de mejora continua, pero muchos elementos de TQM se omiten de su contenido. Por ejemplo, ninguno de los elementos del sistema 5S está incluido en el facilitador EFQM.

No obstante, los modelos de calidad analizados se han contemplado para todos los sectores empresariales. Por tanto, dentro de los siguientes apartados se realizará una revisión en base a la calidad dentro de la educación superior, con el fin de determinar la aplicación de este tipo de modelos dentro de la misma.

CAPÍTULO III: LOS MODELOS DE CALIDAD Y LA EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1. Características especiales de las Instituciones de Educación Superior

Para definir las características principales de las Instituciones de Educación Superior (IES), puede ser interesante el incluir la perspectiva de los departamentos o facultades sobre la respuesta organizativa (Gornitzka y Maassen, 2000). Si bien las perspectivas de calidad descritas anteriormente facilitan la comprensión de las relaciones e interacciones entre y dentro de una empresa, en lo referente a las IES y el carácter organizativo de las mismas, puede verse minimizado por los enfoques mencionados anteriormente. También es posible considerar que algunos de los elementos generales de la TQM o EFQM pueden no ser válidos para todos los tipos de organizaciones, en caso de realizar un análisis detallado de las características específicas de las instituciones de educación superior. Esto es de particular importancia cuando se considera la forma en que está estructurada una institución de educación superior y cuál es la naturaleza de las mismas. Gornitzka y Maassen (2000) después de Clark (1996) enfatizaron particularmente el alto grado de diferenciación y complejidad estructural, que afecta la capacidad de acción colectiva dentro de las universidades y facultades. En segundo lugar, las características culturales de las instituciones de educación superior deben considerarse factores importantes en el contexto del cambio y la adaptación de la organización. Además, Ravasi y Schultz (2006) destacaron la importancia de cómo la reputación de las instituciones de educación superior permitía y restringía el funcionamiento y el rendimiento de las mismas.

Comprender estas características puede ser de vital importancia para entender la razón y la forma en que las universidades y facultades responden a las presiones ambientales, y la razón y forma en que las políticas fallan o se implementan con éxito. Por tanto, en las siguientes secciones se analizarán las características de las instituciones de educación superior que son esenciales para los aspectos vinculados con la calidad, es decir, la complejidad, la reputación y las diferencias disciplinarias en las mismas. Para ello, es indispensable analizar dos elementos generales de los sistemas sociales, como es el caso de la estructura y cultura (Gioia, Schultz y Corley, 2000).

- Primero: Existen ciertas características estructurales que hacen que las organizaciones de educación superior sean "difíciles de reformar". La característica generalmente atribuida a las instituciones de educación superior es un alto grado de diferenciación estructural. La distribución y el grado de fragmentación de la organización son factores importantes que condicionan la

medida o la posibilidad de un cambio coordinado, los cuales acontecen de forma habitual en las IES. De manera similar, Bhambri y Sonnenfeld (1988) han señalado la importancia primordial de las características estructurales específicas de las organizaciones, en particular la diferenciación horizontal, como determinantes de la implementación. Lo cual puede reflejarse en la implementación de la gestión de la calidad.

- Segundo: después del (re) descubrimiento del concepto de cultura en las ciencias sociales, en los últimos diez o quince años en el campo de la investigación en educación superior también se puede observar un creciente interés en los aspectos culturales de la vida universitaria. Tal como expone Clark (1996), las entidades disciplinarias dentro de las instituciones de educación superior tienen una "cultura y una estructura social, algunas ideas compartidas y creencias comunes que sirven para definir a los participantes desde la perspectiva de quiénes son, qué están haciendo, y la razón de sus acciones. La mayoría de los estudios sobre cultura en la educación superior se centran en una fuente específica de variación cultural, en particular la disciplina (Välismaa, 1998). Una de las características más destacadas de las instituciones de educación superior es que la disciplina es casi siempre el principio principal de la organización. Las IES a menudo están organizadas en facultades que agrupan una o más disciplinas relacionadas (por ejemplo, ciencias naturales). Las disciplinas tienen culturas muy diferentes, desde las ciencias hasta las humanidades. Por ejemplo, las IES, en las facultades de humanidades pueden tener una forma diferente de reaccionar que las facultades de ingeniería o medicina. Por lo tanto, este aspecto también se debe contemplar dentro del ámbito de la gestión de calidad.
- Tercero: la estratificación entre las instituciones de educación superior no solo se expresa mediante características estructurales como la diferenciación vertical en el sistema de educación superior (es decir, universidades versus instituciones no universitarias), sino también por su reputación, que es especialmente importante en la comparación de instituciones de educación superior dentro de un mismo estrato (una universidad contra otra). Los estudios han demostrado que la reputación y el desempeño organizacional (como la implementación de mecanismos de gestión de la calidad) se pueden conectar de diferentes maneras. Por un lado, los investigadores han encontrado correlaciones positivas entre la

reputación y el desempeño organizacional (Van Vught, 2008). Por otro lado, Fombrun y Shanley (1990) encontraron que, a través de organizaciones de gran reputación, solo señalan su desempeño para maximizar su estatus social.

En consecuencia, también se espera que la medida en que una IES implemente mecanismos de gestión de la calidad dependa de estos tres factores organizativos: complejidad, diferencias disciplinarias y reputación. Estas características organizativas integradas en una institución de educación superior particular pueden influir de manera desigual en la implementación de los mecanismos de gestión de la calidad. Por tanto, en los siguientes apartados se analizarán las mencionadas características.

3.1.1. Complejidad

Las IES están estructuralmente diferenciadas y la investigación organizacional ha destacado que la complejidad tiene efectos importantes en las condiciones estructurales, en los procesos dentro de la organización y en las relaciones entre la organización y su entorno (Keeling, Underhile, y Wall, 2007). Por lo tanto, se espera que la complejidad influya en las posibilidades para implementar mecanismos de gestión y en las formas en que se implementan estos mecanismos. De manera similar, Keeling et al (2005) señalaron que la complejidad estaba fuertemente relacionada con la implementación en las organizaciones en comparación con otros factores.

Esto no deja de lado el resto de características, pero sugiere que la complejidad es crucial para entender cómo y por qué ocurren procesos como la implementación dentro de las IES (Keeling et al., 2005). Otra investigación sugiere que la complejidad afecta la velocidad y la naturaleza de la difusión de los cambios (Tierney, 1988). La complejidad es un fenómeno multidimensional que se aplica tanto a las unidades organizativas como a la jerarquía ascendente y descendente (Bleiklie y Kogan, 2007). Al centrarse en las unidades constitutivas de las organizaciones, un análisis de tres vías puede ayudar a aclarar los componentes de la complejidad de la organización. Los tres elementos de complejidad más comúnmente identificados son: diferenciación horizontal, diferenciación vertical o jerárquica y dispersión geográfica (Bleiklie y Kogan, 2007).

- a) *La diferenciación horizontal*: se refiere a las formas en que se subdividen las tareas realizadas por una organización. Hay diferentes maneras en que se pueden subdividir tales tareas y se puede medir la complejidad. Según Keeling et al (2005) las

organizaciones se extienden horizontalmente a medida que el trabajo se subdivide para la realización de tareas. Un enfoque diferente se puede apreciar en el trabajo de Gerber y Schaefer (2004) los cuales destacan la importancia del alcance de las tareas de la organización. Jongbloed, Enders y Salerno (2008) sugieren que el factor tecnológico es crucial, con la especialización del personal o la profesionalización como la clave para la diferenciación horizontal, mientras que Deem y Brehony (2005) destacan la importancia del factor de la propagación horizontal de una organización que afecta la velocidad de las reformas. Las organizaciones más grandes tienen más probabilidades de verse limitadas por sus constituyentes y también tienden a tener más conflictos internos y externos. Esta diferenciación aparece en varias formas y combinaciones en diferentes organizaciones, afectando una serie de asuntos cruciales.

- b) *La diferenciación vertical*: es un asunto menos complicado que la diferenciación horizontal (Keeling et al., 2005). La investigación en la dimensión vertical ha utilizado la profundidad de la jerarquía. Por ejemplo, Hall, Johnson, y Haas (1967) utilizaron el número de niveles en la división individual más profunda y el número medio de niveles para la organización en su conjunto (número total de niveles en todas las divisiones / número de divisiones) como sus indicadores. La mayoría de los análisis de las fuentes de diferenciación vertical también se centran en los problemas de tamaño y tecnología (por ejemplo, herramientas de TIC, tipos y número de laboratorios, etc.), que están relacionados con la diferenciación vertical.

En un sistema de educación superior, la jerarquía del sistema de programas de estudio parece ser relevante para describir la diferenciación vertical porque probablemente habría poca variación entre las instituciones de educación superior en las jerarquías organizativas "oficiales". El número de niveles de programas educativos en una institución de educación superior es una variable correlacionada con instituciones de educación solamente o de educación e investigación, con una jerarquía de personal más complicada (con o sin profesores completos), etc.

- c) *La dispersión geográfica*: las actividades y los intervinientes se pueden dispersar geográficamente por la separación de tareas. La dispersión geográfica se convierte en un elemento separado en el concepto de complejidad cuando nos damos cuenta de una organización puede realizar sus funciones en múltiples ubicaciones (Hall et al., 1967).

En resumen, Keeling et al (2005) sugieren que las organizaciones que son más complejas (horizontal, vertical o geográficamente) enfrentan el problema de integrar las diversas ocupaciones e ideas derivadas de los diferentes miembros de la organización, y la información en el sistema puede contener diversas propuestas y conceptos. Por lo tanto, se espera que los procesos de implementación se realicen de forma más lenta o estrecha en una organización más compleja.

3.1.2. Diferencias disciplinarias

Esta característica es una característica específica de la educación superior. Las disciplinas tienen una característica importante: tienen contenidos decididamente diferentes con los que trabajar, incluida la función de enseñanza. Las disciplinas pueden tener estructuras de conocimiento bien desarrolladas y relativamente claras, pero también existen secciones menos integradas y más ambiguas. En esta sección se realizará una interpretación teórica sobre cómo las características de las diversas culturas disciplinarias afectan la idoneidad de los diversos mecanismos de gestión de la calidad en las instituciones de educación superior.

Como se ha mencionado anteriormente, es de conocimiento general que la calidad es un concepto complejo. Por tanto, cada experto tiene su propia definición de calidad, tal como Turner, Miller, y Mitchell-Kernan (2002) sostienen que los físicos se concentraron en los métodos de calidad y tendían a evitar definiciones verbales "especulativas" de calidad. Por su parte, los sociólogos intentaron definir la calidad en términos generales, como investigación "interesante" y "fructífera", y por ello sostuvieron que muchas tendencias crecientes en la sociedad son difíciles de discutir en términos exactos. Mientras que dentro de las ciencias sociales se hicieron explícitos criterios como la confiabilidad y la precisión. Por lo tanto, se enfatiza que los criterios para lo que se considera como calidad pueden cambiar cuando se observan diferentes disciplinas y diferentes escuelas de pensamiento, ya que cada una tiende a tener sus propios puntos de vista y perspectivas. Estos puntos de vista académicos distintivos, valores y definiciones de calidad están destinados a tener un impacto en la gestión de la calidad.

Además, como se señaló anteriormente, la gestión de la calidad puede describirse mediante conceptos, instrumentos y técnicas utilizadas en este campo. Los requisitos para implementar con éxito cambios de gestión tan exhaustivos son tan exigentes y numerosos que se deben tener en cuenta las normas y técnicas básicas para hacerlo con éxito. Por ejemplo, la

gestión de la calidad debe basarse en objetivos y planes estratégicos claramente definidos, y debe planificarse y gestionarse con la minuciosidad adecuada. También se requiere trabajo en equipo en todos los niveles para superar los desafíos de la implementación. Svensson y Wood (2007), en un estudio sobre la implementación de la gestión de la calidad en instituciones de educación superior, informaron los siguientes problemas de implementación:

- Tiempo
- Trabajo en equipo real frente a manejo de problemas
- Resultados tangibles.

Si estas técnicas y reglas básicas no se toman en consideración, el proceso de implementación puede traducirse en una insatisfacción en relación con la implementación. Por lo tanto, el éxito de la implementación parece depender de cómo las diferentes disciplinas están familiarizadas con las reglas y técnicas mencionadas.

Se han desarrollado varios marcos y clasificaciones para categorizar disciplinas y diferencias disciplinarias. Storer (1967) fue uno de los primeros en argumentar que gran parte de la variación disciplinaria observada anteriormente podría explicarse en términos de dos dimensiones subyacentes, que denominó la dimensión dura y blanda y la dimensión de aplicación / pura. Biglan (1973) ha producido una clasificación influyente basada en el trabajo de Storer y en el supuesto de que las diferencias disciplinarias se pueden remontar a tres dimensiones: blanda / dura, pura / aplicada y real / no real.

- a) Dimensión blanda / dura: se refiere al grado de consenso con respecto al cuerpo disciplinario de la teoría.
- b) Dimensión pura / aplicada: tiene que ver con la medida del interés en una disciplina en los problemas prácticos.
- c) Real / no real: se relaciona con si las actividades de una disciplina se centran en sistemas vivos o no.

Whitley (1984, citado Nag, Hambrick, y Chen, 2007) desarrolló una categorización de 16 de disciplinas basadas en dos subdimensiones dicotómicas, es decir, incertidumbre técnica frente a tarea estratégica y dependencia mutua funcional versus estratégica. Sin embargo, Fournier y Grey (2000) sugieren que el enfoque de Whitley es difícil de aplicar a campos

diferentes a los que estudió. Esto podría explicar por qué su trabajo no inspiró muchos análisis empíricos.

Neumann, Parry, y Becher (2002) se han referido a estas y otras clasificaciones en sus intentos por explicar las diferencias culturales entre disciplinas. Para ello, dividieron las disciplinas en diferentes categorías al separar la dimensión cognitiva que representa los aspectos epistemológicos (el "territorio intelectual") de la disciplina, y la dimensión social de la disciplina (características sociales de las "culturas" académicas).

La dimensión cognitiva incluye un continuo de las ciencias duras a las ciencias blandas, así como un continuo de las ciencias puras a las aplicadas.

Los campos duros tienden a tener una estructura teórica bien desarrollada que abarca leyes universales, conocimiento acumulativo, proposiciones causales y hallazgos generalizables. Dependen de cuestiones cuantitativas y de medidas. El conocimiento blando tiene límites poco claros, una estructura teórica relativamente inespecífica y se centra en cuestiones cualitativas y problemas amplios y poco definidos. Aunque la distinción no siempre es clara, el conocimiento puro es esencialmente autorregulado, mientras que los medios de conocimiento aplicado están básicamente abiertos a la influencia externa (Neumann et al., 2002).

Por otra parte, la dimensión social incluye los siguientes continuos: campos de investigación convergente-divergente y urbano-rural. Los campos convergentes mantienen una élite relativamente estable y procedimientos operativos estándar razonablemente uniformes. Los campos divergentes carecen de estas características, y, por ende, los investigadores deben lidiar con una mayor medida de desviación intelectual (Neumann et al., 2002). Los investigadores urbanos ocupan una sección estrecha de territorio intelectual, mientras que los investigadores rurales abarcan un territorio más amplio. Estas propiedades son relativas en lugar de absolutas y los atributos pueden cambiar en tiempo y lugar, o según las especialidades (Neumann et al., 2002).

A continuación, se analiza el impacto de las características disciplinarias en la implementación de la gestión de la calidad, que se basa en el estudio de Becher y Trowler (2001, citado en Nag et al., 2007) y los conceptos de calidad y gestión de la calidad en la educación superior. Un punto crucial en la gestión de la calidad es primero definir claramente los objetivos y las metas. Sin embargo, la claridad sobre los objetivos y las metas puede ser difícil de lograr en algunas disciplinas, como es el caso de aquellas en las que hay poco

acuerdo sobre el paradigma de la investigación. Por ejemplo, los historiadores sostenían que la tradición individualista de su disciplina hacía problemático definir precisamente objetivos comunes. Los sociólogos destacaron puntos similares y su disciplina fue descrita como un campo multiparadigmático (Becher y Trowler, 2001, citado en Nag et al., 2007) con paradigmas y orientaciones fundamentalmente diferentes. En otras palabras, en campos blandos o divergentes hay muchos temas relevantes para elegir y formas de estudiarlos.

En consecuencia, los objetivos comunes de la facultad, si se discuten, tienden a ser amplios y flexibles. En contraste, en disciplinas con un solo paradigma dominante (por ejemplo, la física), la llamada naturaleza dura y convergente de la disciplina permite establecer objetivos comunes y hacer planes a largo plazo. En contraste con las áreas blandas o divergentes, los experimentos resuelven muchos desacuerdos; por lo tanto, es más fácil acordar objetivos y métodos de calidad y objetivos futuros. En áreas duras y convergentes, las reglas, las teorías y los métodos de investigación (procedimientos operativos estándar) son relativamente claros. Por lo tanto, los problemas en la planificación y el establecimiento de objetivos y metas comunes parecen ser más frecuentes en áreas blandas o divergentes que en campos duros y convergentes.

De manera similar, se observó que el trabajo en equipo desempeña un papel crucial en la implementación de la gestión de la calidad tal como se presenta comúnmente (se puede pensar en grupos de proyectos, círculos de calidad, etc.). La investigación empírica en ciencias experimentales es principalmente el trabajo en equipo. A veces los equipos son multidisciplinarios, como en muchas áreas de la biología. En contraste, los historiadores enfatizaron que su investigación es principalmente individualista, ya que la historia no tiene tradición de trabajo en equipo (Becher y Trowler, 2001, citado en Nag et al., 2007). Esta actitud también puede aplicarse a otras disciplinas blandas y divergentes. Por ejemplo, en sociología, Välimaa (1998) encontró que una lección crucial aprendida por los estudiantes de sociología es que la individualidad es importante. Por tanto, y considerando que el trabajo en equipo es más común y natural en los campos duros y convergentes que en los blandos y divergentes, la implementación de la gestión de la calidad, tal como se presenta comúnmente, se adapta mejor a los campos difíciles y convergentes.

Por tanto, en este apartado se ha tratado de exponer cómo las características disciplinarias básicas tienen un impacto en la implementación de la gestión de la calidad. El énfasis en el trabajo en equipo y el énfasis en objetivos claros y medibles en la gestión de la

calidad están en línea con las características culturales de las disciplinas duras y convergentes, pero tales énfasis en la gestión de la calidad tienden a descartar la calidad individualizada y difícil de medir, elementos que prevalecen en las áreas de las ciencias blandas o divergentes (Kekäle, 2002). Por supuesto, esto no implica que la implementación de la gestión de la calidad no sea posible en absoluto en las ciencias blandas o divergentes, pero en estos campos debe esperarse que sea más lenta y menos enfocada que en los campos duros y convergentes.

3.1.3. Reputación de la organización

La característica final en esta sección que se espera que influya en la implementación de la gestión de la calidad es la reputación de la organización. Como enfatizó Van Vught (2008), específicamente en relación con la educación superior, la reputación desempeña una función de señalización especialmente importante. Si bien las reputaciones son ubicuas, siguen siendo poco estudiadas (Fombrun y Shanley, 1990) y, por ejemplo, las teorías descritas anteriormente no proporcionan orientación sobre los efectos generales de la reputación en la implementación de mecanismos de gestión. En parte, esto puede deberse a que las reputaciones rara vez se aprecian como amenazadas. Sin embargo, también es un problema de definición. Según la RAE (2019), la reputación es “la opinión o consideración en que se tiene a alguien o algo, o el prestigio o estima en que son tenidos alguien o algo. Sin embargo, ¿cómo se aplica esta definición a las instituciones de educación superior? ¿Quién constituye el público de una universidad o facultad y qué se estima para delimitar ese público? La falta de atención sistemática a la reputación de la organización puede atribuirse a la diversidad de literatura académica relevante que explora varias facetas del constructo (Fombrun y Shanley, 1990). Señalo aquí cinco categorías distintas de literatura, basadas en parte en Fombrun y Van Riel (1997), que actualmente convergen en su énfasis en la reputación de la organización, es decir las perspectivas; económica, estratégica, de marketing, organizativa y sociológica.

- a) *Perspectiva económica*: los economistas consideran las reputaciones como rasgos o señales. Los expertos describen las reputaciones como rasgos de carácter que distinguen entre los tipos de organizaciones y pueden explicar su comportamiento estratégico. Por tanto, las reputaciones son funcionales porque generan percepciones entre académicos, estudiantes, empleadores, el gobierno y la sociedad sobre qué es una institución de educación superior y qué hace. Al mismo tiempo, destacan la

atención sobre el contenido informativo de las reputaciones y sobre el hecho de que la información almacenada en una reputación influye en las evaluaciones de los inversores. Debido a que muchas de las características de una organización y sus servicios están ocultas a la vista, las reputaciones son señales de información que aumentan la confianza de un observador en los resultados de la organización. Por tanto, las reputaciones son en realidad percepciones de organizaciones sostenidas por observadores externos (Fombrun y Van Riel, 1997).

- b) *Perspectiva estratégica:* para los estrategas, las reputaciones son tanto activos como barreras de movilidad. Las reputaciones establecidas impiden la movilidad y son difíciles de imitar porque se derivan de características internas únicas. Al acumular la historia de la interacción de una organización con sus partes interesadas, sugieren a los observadores qué representan las organizaciones. Los estudios empíricos muestran que incluso cuando se enfrentan con información negativa, los observadores se resisten a cambiar sus evaluaciones de reputación. Por lo tanto, las reputaciones son activos intangibles valiosos porque son inerciales y proporcionan una ventaja posicional sostenible para las organizaciones. Al igual que los economistas, los estrategas también destacan los beneficios competitivos de adquirir una reputación favorable (Fombrun y Van Riel, 1997).
- c) *Perspectiva organizativa:* para los expertos de la organización, la reputación de la organización está arraigada en las experiencias de los miembros del personal que generan sentido. La cultura y la identidad de una organización dan forma a las prácticas organizativas, así como a los tipos de relaciones que las organizaciones establecen con las partes interesadas clave. La cultura organizacional influye en las percepciones y motivaciones de los miembros del personal. Además, la identidad organizativa afecta a cómo los líderes interpretan y reaccionan a las circunstancias del entorno. Los valores culturales compartidos y un fuerte sentido de identidad guían a los líderes, no solo para definir qué representa su organización, sino también para justificar sus estrategias para interactuar con las partes interesadas clave. Por tanto, la identidad y la cultura están relacionadas, ya que la identidad describe las características principales, duraderas y distintivas de una organización que producen interpretaciones compartidas entre los líderes acerca de cómo deben adaptarse a las circunstancias externas (Fombrun y Van Riel, 1997).

- d) *Perspectiva de marketing*: en la investigación de marketing, la reputación se centra en la naturaleza del procesamiento de la información, lo que da como resultado la imagen de la misma en los intervinientes externos, atribuyendo un significado cognitivo y afectivo a las señales recibidas sobre un objeto con el que se enfrentaron directa o indirectamente (Fombrun y Van Riel, 1997). Una reputación también actúa como una señal de calidad. Además, desde el punto de vista organizativo, una reputación favorable es clave para el marketing y para reforzar una posición competitiva, especialmente en los sectores basados en el conocimiento, como las universidades y las facultades. Estos tipos de servicios a menudo se denominan bienes de credibilidad porque a menudo dependen de la reputación de la organización. Por lo tanto, escoger una IES puede entenderse como una compra intangible y costosa que se percibe como llena de riesgos para los padres y los estudiantes, ante lo cual, es posible usar las clasificaciones como fuentes imparciales de información confiable para reducir la incertidumbre. Por ende, las clasificaciones organizacionales podrían ayudar a los estudiantes y padres a tomar decisiones de organización no solo proporcionándoles evaluaciones de reputación, sino también fortaleciendo emocionalmente su confianza en sus decisiones importantes.
- e) *Perspectiva social*: los sociólogos señalan que las clasificaciones son construcciones sociales que surgen a través de las relaciones que una organización focal tiene con sus partes interesadas en un entorno organizativo compartido. Estas partes interesadas interactúan dentro de un campo organizativo común e intercambian información sobre las acciones organizativas en relación con las normas y expectativas (Fombrun y Van Riel, 1997). Por lo tanto, la reputación de la organización viene a representar evaluaciones globales y globales del prestigio de los proveedores. Sin embargo, en la práctica, la reputación está vinculada principalmente a ciertas características organizativas (por ejemplo, en educación superior, calidad académica, instalaciones de apoyo, actividades recreativas). Para los sociólogos, entonces, las reputaciones son indicadores de legitimidad: son evaluaciones agregadas del desempeño organizacional en relación con las expectativas y normas en un campo organizacional.

Conjuntamente, estas cinco perspectivas académicas sugieren que la reputación constituye una evaluación subjetiva y colectiva de la confiabilidad de las organizaciones. De acuerdo con esta literatura, por lo tanto, es posible proponer una reputación organizacional basada en la representación colectiva de las acciones y resultados de una organización que

describe su capacidad para entregar resultados valiosos a múltiples partes interesadas. Volviendo al tema que nos ocupa, la reputación mide la posición de una institución de educación superior tanto internamente (con académicos y estudiantes) como externamente (con sus intervinientes clave), tanto en su entorno competitivo como organizativo. En resumen, la reputación es la estimación general en la cual una organización particular es mantenida por sus diferentes partes interesadas. De manera similar, Van Vught (2008) señaló que la reputación es la creencia que otros tienen sobre sus características desconocidas. Estas definiciones de reputación organizacional consideran al menos cuatro elementos.

- Primero: la reputación representa la reacción afectiva o emocional neta e involucra la estimación general en la cual una organización es mantenida por sus partes interesadas.
- Segundo: se considera los componentes específicos del objeto en los que se basa esta evaluación general que pueden incluir la medida en que la organización es conocida (buena o mala, confiable, no confiable, y creíble no creíble).
- Tercero: la reputación es el resultado de acciones pasadas definidas como un conjunto de atributos económicos y no económicos que se relacionan con una organización e inferidos del comportamiento pasado de la organización.
- Cuarto: la reputación enfatiza las señales de información que resultan de las experiencias directas e indirectas y la información recibida. Esto pone en evidencia el aspecto de gestión y afirma que es el resultado de un proceso competitivo en el que las organizaciones señalan sus características clave a los mandantes para maximizar el estatus social.

En resumen, esta sección ha expuesto que existen diferentes posibilidades y puntos de vista sobre cómo la reputación puede ser un factor explicativo en las reacciones de las instituciones de educación superior a las iniciativas de reforma gubernamental. Ya que las correlaciones positivas entre la reputación y el desempeño organizacional se abordaron, por un lado, mientras que se demostraron evidencias de que las organizaciones a través de una alta reputación solo señalaron su desempeño, a fin de maximizar su estatus social.

3.1.4. Factores que inciden en el aseguramiento de la calidad en la educación superior de países desarrollados

Como el concepto de "calidad" se considera multifacético, el término "garantía de calidad" también parece ser difícil de conceptualizar. Y parece haber entrado en el nuevo discurso político de la educación superior a través del sector manufacturero y comercial de los países occidentales (industrializados) (Hodson y Thomas, 2003). El aseguramiento de la calidad consistía en garantizar que los estándares se especificaran y se cumplieran de manera consistente para un producto o servicio. Por lo tanto, a partir de la década de 1980, el dominio de la economía, que rodeaba el entorno político en los gobiernos occidentales, proporcionó los fundamentos ideológicos sobre los que construir la calidad, tanto en la educación superior como en otros sectores públicos. Las tendencias cambiantes de las ideologías de mercado de los gobiernos neoliberales o de 'Nueva Derecha', en algunos países desarrollados durante la década de 1980 (Gift y Bell-Hutchinson, 2007), sin duda han contribuido a la importación de nuevos conceptos del mundo de los negocios en la educación superior.

A medida que creció el debate y el interés por la calidad en la educación superior, crecieron las nuevas definiciones y significados del control de calidad. Harvey (2007), basándose en el sector empresarial, destaca una visión más amplia de mejora continua del control de calidad donde todos los involucrados contribuyen y se esfuerzan por alcanzar la calidad. En esta conceptualización el autor enfatiza la importancia de comprender, usar y sentir la propiedad del sistema en su lugar. Según Harvey (2007), el control de calidad se trata de garantizar que existen mecanismos, procedimientos y procesos para garantizar que se entregue la calidad deseada, por definida y medida que sea. Por tanto, no se trata de especificar los estándares para medir o controlar la calidad. Según Blackmur (2004), el aseguramiento de la calidad puede describirse como una atención sistemática, estructurada y continua a la calidad en términos de mantenimiento y mejora de la calidad. Ante lo cual, en los años noventa, la deriva hacia el control de calidad fue claramente evidente en la mayoría de los países desarrollados.

El cambio también asumió implícitamente que, si existen mecanismos, entonces se puede asegurar la calidad. Gift y Bell-Hutchinson (2007) también señalaron que en los años noventa existía el peligro de definir la calidad en términos de la existencia de mecanismos adecuados de control para la misma. Esto se pudo apreciar en el interés por los sistemas de calidad del sector con fines de lucro, como la búsqueda de los Estándares de seguridad

desarrollados en Reino Unido (BS 5750) en el sector de educación superior no universitaria (Nwankwo, 2000). Sin embargo, Harvey (2007) argumenta que los mencionados estándares, o cualquier otro sello de aprobación del mecanismo de aseguramiento, no detalla de forma explícita la calidad, ya que solo menciona que existen procesos en la institución para monitorear la calidad.

Billing (2004) explica el control de calidad desde una perspectiva de gestión mencionando que el aseguramiento de la calidad se refiere a los procedimientos sistemáticos de gestión y evaluación adoptados para garantizar el logro de una calidad específica o mejorada, y para permitir a los interesados tener confianza en la gestión de la calidad y resultados alcanzados.

En general, se puede entender que el término "garantía de calidad" se refiere a todas las políticas, actitudes, acciones y procedimientos dirigidos a garantizar el mantenimiento y la mejora de la calidad (Harvey, 2007). Este término es más fácil de conceptualizar con respecto a las prácticas a nivel de país en el control de calidad. Los estudios nacionales sobre calidad y control de la misma proporcionan algunas conceptualizaciones distintas del control de calidad. Ya que las nociones de 'control' (Hodson y Thomas, 2003) y 'cumplimiento' (Harvey, 2007) tendieron a dominar el control de calidad inicial que se estaba desarrollando en la mayoría de los países.

En el contexto europeo se ha observado que, en un aspecto continental, a diferencia del entorno británico, el control de calidad se ejerce a través de mecanismos de control de entrada, proceso y salida. Estas formas de control gubernamental parecen haber asegurado que el nivel y la calidad de la educación superior en Europa occidental fuera mucho más homogéneo y, en promedio, más alto que, por ejemplo, en los Estados Unidos (Bornmann, Mittag, y Danie, 2006). Según Otok, Levin, Sitko, y Flahault(2011), los primeros sistemas de control de calidad creados en Europa (por ejemplo, en el Reino Unido, Francia, los Países Bajos y Dinamarca) reflejaban la diversidad de los sistemas de educación superior a los que se aplicaban y también el tamaño de los países en cuestión. En el primer modelo británico, el control estatal era mucho menor que en el modelo continental. Las IES de Reino Unido, por lo tanto, disfrutaban de más poder y autonomía a través de sus estatutos y fueron libres de desarrollar sus propias formas de control de calidad (Otok et al, 2011).

Las conceptualizaciones del aseguramiento de la calidad como “evaluación de calidad” parecen haber sido incluidas en los modelos de aseguramiento de la calidad de forma

posterior (Billing, 2004). Del mismo modo para las concepciones de aseguramiento de la calidad como “responsabilidad” (Harvey, 2007) y “mejora” (Hodson y Thomas, 2003). En una revisión de los enfoques de aseguramiento de la calidad de varios países, Harvey (2007) afirma que los rápidos cambios que tienen lugar en la educación superior tienden a conducir a una convergencia hacia un modelo dominante de calidad. Este modelo es un modelo de responsabilidad delegada. Un aspecto central de este proceso es el énfasis puesto en la calidad como vehículo para cumplir los requisitos de las políticas dentro de los recursos disponibles.

Un ejemplo de ello es que, en los Estados Unidos, el aseguramiento de la calidad se conceptualiza como acreditación (Rhoades y Sporn, 2002). Sin embargo, el uso de este término no es el mismo que se emplea y aplica en otros países. La acreditación en los Estados Unidos es un proceso consultivo dirigido por pares que culmina en un análisis acerca de si una institución o programa puede ser designado como acreditado. La 'acreditación' generalmente se asocia con procesos para determinar si una institución, facultad o programa cumple con ciertos criterios marcados por el umbral (Harvey, 2007). Por tanto, los criterios de acreditación son frecuentemente preestablecidos, y las evaluaciones se realizan considerando estos estándares preestablecidos.

Por otra parte, hasta hace un par de años en Australia, la base para un marco de control de calidad radicaba en el establecimiento de universidades públicas y privadas como instituciones de auto acreditación. En esta configuración, las juntas académicas y los consejos de gobierno de las instituciones tenían responsabilidades importantes para la calidad de la provisión educativa, que incluía estándares académicos (Coates, 2005). Sin embargo, en los últimos 15 años, Australia ha realizado una serie de ajustes que la ha acercado a un sistema nacional de control de calidad, donde la evaluación y revisión externas implican un cambio importante en la perspectiva (Wingrove, Hammersley-Fletcher, Clarke, y Chester, 2018). La creación de la Agencia Australiana de Calidad de las Universidades (AUQA) en 2001 fue la piedra angular del nuevo marco de control de calidad.

En una línea similar, el aseguramiento de la calidad de la educación terciaria en Nueva Zelanda se centra en la calidad de las calificaciones y la de los proveedores. Cuatro agencias de aprobación de calidad deciden si los proveedores y calificaciones terciarias cumplen con los estándares de calidad apropiados. El NZQA tiene el papel de control de calidad de todas las instituciones, con excepción del sector universitario. También tiene la

responsabilidad de la aprobación y acreditación del curso para todas las calificaciones de grado ofrecidas por proveedores que no sean universidades. La Unidad de Auditoría Académica (AAU) formada independientemente por el NZVCC, audita las calificaciones universitarias (Houston, 2010).

En este contexto, Sudáfrica está experimentando muchas reformas en el sector educativo, se está embarcando en un nuevo sistema de control de calidad. El sistema probado recientemente es similar al de algunos otros países y se basa en una combinación de evaluación y validación externa a través de la revisión por pares (Houston, 2010).

En resumen, se puede concluir que las preocupaciones con la calidad han conllevado a un gran aumento de las actividades externas a las instituciones de educación superior que se conocen como revisión de calidad externa (Otok et al., 2011). En consecuencia, esto ha dado lugar al establecimiento de agencias RCE. Durante este proceso también se han observado cambios en el equilibrio relativo de poder entre los gobiernos, las instituciones y las facultades en la regulación de los sistemas de control de calidad. Billing (2004) argumenta que los gobiernos han jugado un papel dominante y controlador en muchos países. En ocasiones, este control se ha ejercido a través de políticas de financiación y en otras situaciones los gobiernos tienen un papel regulador, a través de la mediación de los intereses del mercado y la educación. Sin embargo, en otros sistemas solo juegan un "papel de dirección" en una serie de opciones. En general, los países en desarrollo tienden a experimentar una gran cantidad de control estatal en los sistemas de control de calidad.

Por tanto, en las siguientes dos secciones se revisan los factores que influyen en el desarrollo del control de calidad en los países desarrollados y en desarrollo, respectivamente.

En las últimas tres o cuatro décadas, el panorama de la educación superior en todo el mundo ha experimentado cambios significativos. Estos cambios incluyen ajustes importantes en las políticas y reformas estructurales (Gornitzka y Maassen, 2000). La literatura en este campo ofrece una serie de ideas sobre la naturaleza de estos cambios y los factores que han contribuido a ellos, junto con su impacto y las formas en que los diferentes países han respondido (Sin, 2012). Si bien los patrones de cambio y las formas en que los diferentes países respondieron variaron, estos cambios fueron comunes a la mayoría de los sistemas de educación superior en todo el mundo.

Los cambios más llamativos, dentro de los cuales el control de calidad parece haberse enfocado en los sistemas de educación superior occidentales, son: masificación; los patrones

cambiantes de financiación; comercialización y privatización en la educación superior; el papel cambiante del estado; y el surgimiento de la nueva gestión pública (Codd y Sullivan, 2005). Todos estos cambios han tenido lugar dentro de la poderosa fuerza de la globalización y en un contexto de oportunidades y amenazas potenciales (Sabri y El-Refae, 2006). Cada uno de estos cambios se examinará en las siguientes secciones.

3.1.4.1. Masificación

En los países occidentales, los debates relacionados con la expansión de la educación superior surgieron en la era posterior a la segunda guerra mundial, particularmente a fines de los años cincuenta y principios de los sesenta (Hornsby y Osman, 2014). Según Altbach (1999), la característica más notable y distintiva de estos cambios, durante las últimas décadas del siglo XX, fue el crecimiento fenomenal de los sistemas de educación superior en todos los países. Estos cambios parecen haber continuado hasta los primeros años del nuevo milenio. Los investigadores identifican la expansión del sistema como el factor clave detrás de muchos otros cambios de política (Ferlie, Musselin, y Andresani, 2008). Claramente, ha habido un cambio en el llamado modelo “elitista” de educación superior, hacia una expansión masiva de las inscripciones que conduce a lo que se conoce como 'masificación' de la educación superior (Ferlie et al., 2008).

Esta expansión se experimentó por primera vez, de manera más dramática, en los Estados Unidos, seguida de Europa (Boyce, 2003). Según Boyce (2003), la mayoría de los sistemas de educación superior en el mundo occidental se estaban moviendo (o al menos se esperaba que se mudaran) de una educación "elitista" a "masiva" y luego a una educación superior "universal". Los sistemas elitistas representaron menos del 15%, los sistemas masivos inscribieron entre el 15 y el 40% y los sistemas universales inscribieron más del 40% de este grupo de edad (Boyce, 2003). Mientras que algunos expertos cuestionan estas cifras (Ferlie et al., 2008), Hornsby y Osman (2014) sostienen que la clasificación en sí misma puede haber tenido un propósito útil al representar que el sistema de educación superior masiva era una etapa intermedia, ubicada entre los sistemas de elitistas y universales.

Esta expansión se desarrolló con variaciones significativas. La rápida expansión en la mayoría de los países occidentales no se llevó a cabo en todos los países, desde el elitismo, a la masificación a lo universal como lo predijeron algunos expertos. Esto se debió en parte a la desaceleración económica y por otra a los cambios demográficos que desaceleraron la expansión de la educación superior en algunos países occidentales. Últimamente, la

expansión se ha producido en formas más diversificadas, con la inscripción de nuevos grupos de edad de estudiantes y también un número creciente de estudiantes de países en desarrollo (Hornsby y Osman, 2014).

3.1.4.2. Privatización de la educación superior

Dentro de los discursos del neoliberalismo, las políticas "económicas" con un enfoque en las "posesiones del individuo" y la "competencia" se consideraron dentro del marco de formulación de políticas en el sector público. En la década de 1980, las teorías económicas de la época también influyeron fuertemente en las políticas de educación superior en muchos estados capitalistas (Torres y Schugurensky, 2001). Este "cambio ontológico", donde la educación está sujeta al lenguaje y a la supuesta lógica de la economía neoliberal, dio lugar a políticas que forzaron la aplicación de los procesos de mercado en la educación superior (Torres y Schugurensky, 2001).

Los mercados adquieren varios significados en la educación superior. En primer lugar, había imperativos para privatizar lo que algunos consideraban un sector público sobreprotector y forzar así sus actividades a ser competitivas (Shattock, 2008). Utilizando argumentos económicos, esto condujo a un sistema operativo basado en la oferta y la demanda que tenía como objetivo generar retornos óptimos de las inversiones. La metáfora del mercado también significaba una competencia entre las IES, además de la competencia por recursos limitados. Un número cada vez mayor de instituciones compitió dentro de áreas comunes de captación para la matrícula de estudiantes. El mercado también fue visto como el mecanismo principal para la búsqueda de la eficiencia (Shattock, 2008).

Además, como observó Altbach (1999), el contexto de iniciativas privadas en la educación superior también avanzó dentro del enfoque del "mercado" de las mismas. En consecuencia, surgieron nuevas instituciones "con fines de lucro", que ofrecían una gama de educación superior, en muchos países. La calidad dentro de este sector con fines de lucro varió considerablemente. Estos desarrollos plantearon serios desafíos en la evaluación de la calidad o los estándares y nuevamente han acelerado el desarrollo y la promulgación de políticas de control de calidad y sistemas relacionados.

Randall (2002), señala que fue el cambio a la educación superior masiva y el mercado cada vez más global de calificaciones lo que dio forma al sistema de Aseguramiento de Calidad diseñado por los organismos nacionales y europeos. Dentro de un mercado global

cada vez mayor, Randall (2002) sostiene que los países han comenzado a darse cuenta de los beneficios económicos que se obtienen al proporcionar educación transnacional. Esto ha llevado al desarrollo de 'marcos' para las calificaciones de educación superior, que proporcionan una base para un sistema internacional de calificaciones.

3.1.4.3. Cambios en la administración gubernamental

Hasta la década de 1980, la expansión de la educación superior en los países occidentales se combinó con un fuerte compromiso del gobierno para financiar el sistema. Esta tendencia estaba en consonancia con la noción de educación superior como un "bien público". La prolongada crisis económica y el colapso económico del estado de bienestar en los estados capitalistas occidentales desencadenaron el surgimiento de ideologías neoliberales asociadas con las doctrinas de la Nueva Derecha. Simultáneamente con estos cambios significativos, también se produjeron cambios en las perspectivas con respecto al gasto público general y al estado de bienestar. Estas perspectivas se volvieron instrumentales en la aplicación de las teorías económicas neoliberales que influyeron en la configuración de las políticas públicas, incluidas las de la educación superior (Federkeil, 2008).

Con la reubicación de la educación en el mercado y la "economía de la educación" respaldada por varios estudios realizados a través del Banco Mundial en la década de 1990, la educación superior comenzó a ser vista principalmente como un "bien privado" que beneficia al individuo más que a la sociedad en su conjunto (Altbach, 1999). Este cambio de pensamiento precipitó la responsabilidad de financiar la educación superior a los usuarios, lo que se tradujo en que los estudiantes y / o sus familias tuvieran que pagar una mayor proporción de los costos involucrados. Por lo tanto, una reducción progresiva de los fondos del gobierno por estudiante equivalente a la duración de las titulaciones de educación superior se hizo evidente en la mayoría de los países de la OCDE durante los años 1980 y durante los años 1990 (Altbach, 1999).

La creciente preocupación por la eficiencia también ha alterado los patrones de financiación de la educación superior. Con la reducción de fondos de los gobiernos, se esperaba que las IES cumplieran los requisitos adicionales mediante un uso más eficiente de sus recursos. Las expectativas cambiantes de los padres y los empleadores, junto con las expectativas crecientes y el aumento de las preocupaciones del estado por una mayor eficiencia y calidad, retorno de la inversión y responsabilidad pública, sometieron a estas instituciones a un nivel de escrutinio externo sin precedentes (Billing, 2004). Esto dio como

resultado una serie de cambios organizativos dentro de las instituciones y también ha provocado una mayor expansión del sistema, mediante el establecimiento de un sector privado en la educación superior. Las instituciones de educación terciaria enfrentaron demandas crecientes de sus comunidades locales, no solo para acomodar a los grupos más nuevos de estudiantes, sino también en términos de lograr una mayor calidad. A su vez, estos cambios han acelerado la aparición del debate sobre el control de calidad (Billing, 2004).

En el contexto occidental, el cambio en los patrones de financiación también ha llevado a transformaciones del rol del estado en la organización de las instituciones de educación superior. Con la adopción de enfoques de mercado en los países occidentales, ha habido un cambio en la estructura de gobierno, dando paso a un aspecto más intervencionista, basada en el paradigma keynesiano (Ewell, 2010), a una forma de gobierno menos intrusiva. Estos cambios representan paralelos con la aparición del "estado evaluativo". Esto tiende a limitar el compromiso del estado en la provisión de educación superior y reemplazarlo por el mercado (Ewell, 2010).

Por lo tanto, el rol cambiante del estado en la autonomía institucional fue un cambio de "control de procesos" a "control de productos". Este cambio de enfoque está lejos de las cuestiones de provisión y acceso, igualdad social y equidad. Ante lo cual, redefine el propósito de la educación superior no en relación con la demanda individual, sino de acuerdo con las necesidades percibidas del mercado. La consecuencia de este cambio es la "dirección" de la educación superior más estrechamente hacia las prioridades nacionales. Tam describe esta relación modificada entre el gobierno y la IES como una paradoja neoliberal para "gestionar desde la distancia" (Tam, 2001, p. 51).

Podría decirse que estas nuevas formas de gobernanza de las IES no han reducido la participación del estado en la educación superior, ya que sólo han modificado su papel y la relación. Randall (2002) argumenta que las tres actividades principales de gobernanza de financiamiento, regulación y entrega han sido reestructuradas. Según Ewell (2010), el papel del estado se ha reestructurado para involucrarse más en el desempeño de los roles de facilitador, regulador, controlador de calidad, facilitador y coordinador de servicios. Las características del Estado evaluativo tal vez representen un poderoso desafío a las presunciones de control profesional sobre la educación superior. Ya que ciertamente representa un avance en los controles gerenciales sobre el académico individual.

Por otra parte, y acorde con las limitaciones financieras de los estados nacionales, nuevos intervinientes no estatales entran en juego en la financiación y provisión de educación superior. Desde esta perspectiva, es pertinente observar que el mercado, la comunidad local y la sociedad civil ahora están cada vez más involucrados en el financiamiento y la provisión de educación Ewell (2010).

Las décadas de 1980 y 1990 fueron testigos de la influencia del neoliberalismo y las consecuencias adversas de los modelos de mercado aplicados en la educación. Hacia finales de la década de 1990, el enfoque de mercado competitivo en educación, según Randall (2002), parecía haber dado paso a un sistema educativo más cooperativo, más inclusivo y equitativo, anunciando así una nueva fase de reformas políticas y económicas. Esta nueva fase, o lo que se conoce como política de la Tercera Vía, según Ewell (2010), ofrece una alternativa, tanto al neoliberalismo de los años ochenta y noventa como al estado de bienestar intervencionista. El enfoque de la "Tercera vía" para la política de educación superior, con su énfasis en la "economía y sociedad del conocimiento" es bastante específico. Esta "Tercera vía" rechaza tanto los principios del mercado del neoliberalismo como la dominación del estado del socialismo del "viejo estilo" del estado de bienestar keynesiano (Ewell, 2010).

Por un lado, "la tercera vía" enfatiza la renovación de la sociedad civil, la inclusión y la responsabilidad social, pero por otro lado también abarca el individualismo, la libertad económica y la globalización. Los críticos de la retórica de "la tercera vía" argumentan que es solo una versión "más suave" del neoliberalismo (Perry, 2009) porque sigue comprometido con la agenda neoliberal incrustada en la globalización. Si bien la política de la "Tercera Vía" tiene una relevancia más amplia en algunos países desarrollados, como es el caso de las políticas del Nuevo Laborismo en Reino Unido, la opinión de muchos analistas es que es poco más que un medio para gestionar el neoliberalismo (Perry, 2009).

3.1.5. Factores que inciden en el aseguramiento de la calidad en la educación superior en países en desarrollo

Los países en desarrollo también han sido testigos de cambios sin precedentes en sus sistemas de educación superior en las últimas décadas. Algunos de los factores más importantes que influyeron en el aumento de las políticas y sistemas de Aseguramiento de la calidad en los países en desarrollo son (Bashir, 2007):

- Falta de efectividad en los procesos

- Crisis en la educación superior.
- Reducción de barreras nacionales
- El rol de las agencias transnacionales.

Por tanto, cada uno de estos factores se discutirá de forma detallada en los siguientes apartados.

3.1.5.1. Falta de efectividad en el proceso

Los países en desarrollo también han sido testigos de una rápida expansión de sus sistemas de educación superior. Esta expansión se ha producido con una mayor diferenciación de las IES en nuevas formas y en conjunto con un reconocimiento creciente sobre la importancia del conocimiento para el desarrollo social y económico (Bashir, 2007). Sin embargo, el progreso ha sido desigual y persisten fuertes contrastes entre los sistemas de educación superior en estos países.

Si bien el movimiento hacia la educación superior masiva es una realidad y las medidas para promover las mismas en los países desarrollados han alcanzado en algunos casos más del 80% (Bashir, 2007), los países en desarrollo rara vez forman parte del 25% que promueven estas medidas (Bashir, 2007). La matrícula promedio de educación superior para los países en desarrollo fue solo del 9% en el año 1995 y del 9,8% en el año 2001 (Huang, 2007). Además, Huang (2007) señala que la expansión de la educación superior en muchos países no había traído la prosperidad que algunos prometieron. Ya que hay ejemplos bien conocidos de países en desarrollo que emprendieron una expansión masiva de la educación superior solo para descubrir que había muchos graduados desempleados, subempleados o con trabajos precarios que estaban desilusionados y, a menudo, esto se considera como un foco de descontento. En otros países, los empleadores se quejan de la incapacidad de los graduados para contribuir a sus empresas.

De esta forma, el progreso desigual ha generado demandas desde dentro y fuera de la educación superior para una mayor efectividad. Desde fuera de la educación superior, esto ha llevado a demandas por la calidad de las titulaciones. Mientras que internamente se aprecia una urgencia para verificar y cambiar si fuera necesario, con el fin de demostrar el valor de sus cursos (Bennell y Pearce, 2003).

3.1.5.2. Crisis de la educación superior

El desarrollo tecnológico y el impacto de las tecnologías de la información, la omnipresencia de Internet y las posibilidades que se abren con la educación a distancia y online son bien conocidas. Sin embargo, muchos de los estudiantes en los países en desarrollo no poseen ordenadores ni tienen acceso a Internet (Bashir, 2007). Si bien hay excepciones, la calidad y relevancia de la investigación, la enseñanza y el aprendizaje ha seguido disminuyendo en las IES públicas en los países en desarrollo. Según un estudio del Banco Mundial, las instalaciones físicas superpobladas y deterioradas, los recursos bibliotecarios limitados y obsoletos, el equipo y los materiales didácticos insuficientes, los planes de estudio obsoletos, el personal docente no calificado y los estudiantes de secundaria mal preparados siguen afectando a los países en desarrollo (Bennell y Pearce, 2003).

En una línea similar, se pueden encontrar condiciones parecidas en muchos nuevos centros de educación superior privados que se han multiplicado en varios de estos países. La falta de profesores calificados a tiempo completo es un factor importante que se traduce en una educación de baja calidad tanto en instituciones públicas como privadas en estos países. Al mismo tiempo, han surgido nuevos desafíos formidables para los países en desarrollo, como consecuencia de la expansión rápida y caótica y la subfinanciación de los sistemas públicos, mientras que el sector privado con fines de lucro solo se centra en las necesidades impulsadas por el mercado a corto plazo, lo que plantea problemas de calidad (Bennell y Pearce, 2003).

Por lo tanto, los países en desarrollo operan en un entorno mucho más difícil y complejo, en lo que respecta a la mejora de la calidad de su sector de educación superior. No solo tienen que asegurar la calidad, sino que también deben desarrollar las condiciones que la hacen posible (Lemaitre, 2005).

Respecto a esta “crisis” en la educación superior, los países en desarrollo también comenzaron a abordar el imperativo de la calidad, basándose principalmente en las experiencias de los países desarrollados. La década de 1990 ha sido testigo de un gran aumento en el establecimiento de agencias formales de control de calidad en varios países en desarrollo. Más recientemente, los estados más pequeños del mundo han seguido su ejemplo. En el Caribe, Belice, Guyana, Jamaica, Trinidad y Tobago, Barbados, San Cristóbal y Surinam han establecido sistemas nacionales para monitorear a los organismos de educación superior (Lemaitre, 2005), y para los estados más pequeños del Caribe Oriental el

establecimiento de una agencia para la región de la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECS) está bajo consideración activa. En la región de Asia y el Pacífico (además de Australia, Nueva Zelanda y Japón), varios países, incluidos China, Hong Kong, India, Indonesia, Corea, Malasia, Mongolia, Filipinas, Tailandia y Vietnam, han establecido organismos nacionales de control de calidad en la última década (Ratcliff, 2003).

El estudio de Lim (2018), que es uno de los pocos estudios que cuestiona la relevancia y la utilidad de los sistemas de control de calidad dentro de las IES contemporáneas en los países en desarrollo, concluye advirtiendo a los países en desarrollo que no establezcan sistemas de control de calidad sofisticados, como los que se ven en países desarrollados. La razón de esto, según Lim (2018), es la falta de muchas de las condiciones requeridas para la implementación exitosa de los programas de control de calidad. Lim (2018) argumenta que estos programas de control de calidad deben modificarse para adaptarse a las condiciones prevalecientes en los países en desarrollo, por ser simples en diseño, modestos en expectativas y realistas en requisitos.

3.1.5.3. Reducción de barreras nacionales

También ha surgido preocupación por la calidad debido a la disminución de las barreras nacionales de acceso tanto en los países desarrollados como en los países en desarrollo (Ratcliff, 2003). Esto se ha producido a través de cambios políticos, un aumento significativo en los viajes y la revolución de las comunicaciones electrónicas. En consecuencia, ha habido un gran aumento de estudiantes involucrados en la educación superior tanto dentro de los países como en el extranjero. Cada vez más estudiantes tienen acceso a una gama diversificada de cursos dentro del país, mientras que otros se vuelven capaces de viajar a otros países con el propósito de recibir educación superior. Este aumento de la movilidad de los estudiantes ha generado la necesidad de comprender las equivalencias de las calificaciones, los estándares alcanzados y los valores que deben asignarse en relación con los créditos, con el fin de que aquellos contenidos aprendidos en un país se puedan transferir a otros.

Por lo tanto, se ha generado una necesidad imperiosa de establecer equivalencias de calificaciones y validar las calificaciones locales y en el extranjero.

3.1.5.4. El rol de las agencias externas de calidad

Las agencias transnacionales, como el Banco Mundial, el Banco Asiático de Desarrollo (BAD), la Secretaría de Bienestar y la UNESCO, han promovido activamente y contribuido financieramente al surgimiento del movimiento del Aseguramiento de la Calidad en los países en desarrollo. Los proyectos de ayuda han apoyado el establecimiento de agencias nacionales de control de calidad. Por lo tanto, no es sorprendente que muchos de los países en desarrollo hayan establecido agencias de “acreditación”, de acuerdo con las políticas adoptadas por poderosas agencias multilaterales con influencia financiera (Ewell, 2010).

Además, otras organizaciones internacionales y regionales han contribuido de manera significativa a la internacionalización del entorno de formulación de políticas, con respecto al control de calidad en la educación superior. La Red Internacional de Agencias de Garantía de Calidad en Educación Superior fundada en 1991 por representantes de unos 20 organismos nacionales de control de calidad, aumentó a más de 190 miembros en 2007. Al mismo tiempo, recientemente han surgido varias asociaciones regionales para agencias de control de calidad. La más establecida de todas es la Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQAHE), fundada en 1999, mientras que las más recientes incluyen la Red de Agencias de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior de Europa Central y Oriental (Red CEE) y la Red Regional de Asia Pacífico, establecida en 2003 (Lim, 2018).

Se puede argumentar que estos movimientos a nivel internacional sirven para facilitar la tan esperada liberalización del comercio de servicios a través del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, diseñados para servir a los intereses de la construcción neoliberal del 'mercado' y llamada "economía del conocimiento". Se podría observar que estos no son necesariamente los principales intereses de los sistemas de educación superior en muchos países en desarrollo que aún permanecen en la etapa inicial de su establecimiento (Lim, 2018).

Sin embargo, el control de calidad en la educación superior también es una realidad en los países en desarrollo. La cual ha tomado diferentes formas en diversos países.

No obstante, para comprender mejor el concepto de calidad, es indispensable realizar una definición específica para el ámbito de la educación superior, tal como se detallará en los siguientes apartados.

3.2. Conceptos de calidad en la educación superior

En primer lugar, es importante tener en cuenta los diferentes aspectos de la calidad con respecto a la educación superior, en términos de la visión política de los gobiernos o, como un concepto sensible desde el punto de vista de las propias instituciones de educación superior. También es importante tener en cuenta que las universidades son un tipo especial de organización, es decir, no son una empresa, ni como cualquier otro servicio, pero tienen algunas características de las empresas y, a menudo, también ofrecen ciertos servicios. En este escenario también es difícil encontrar un concepto que coincida en todos los niveles con la idea de calidad, ya que depende, entre otras cosas, del contexto, las circunstancias, los objetivos y, sobre todo, de las personas que lo percibieron (Moreira, 2005).

Entonces, el problema comienza cuando intentamos encontrar en el dominio educativo, una definición clara de tal concepto. Además, las universidades también son entidades complejas, ya que pueden tener objetivos muy diferentes y en ocasiones contradictorios, es decir, la enseñanza y / o la investigación o el servicio comunitario o la transferencia de tecnología, por lo que cada uno de estos objetivos podría tener no solo un concepto diferente de calidad, sino que una medida diferente (Caballero, Moreno y Algarín, 2007).

Dentro de esta complejidad conceptual se agrega el contexto en el que se ubican estas organizaciones, ya que no es lo mismo una universidad en una comunidad aislada dentro de un entorno económico desfavorable, a una que se encuentra dentro de una ciudad con todas las instalaciones y acceso a recursos, tanto financieros como no financieros, al igual que las tecnologías de la información y la comunicación. Por lo tanto, la complejidad en la definición de un concepto de calidad, la diversidad en las misiones propuestas, junto con los diferentes contextos en los que se ubican, hacen que sea muy difícil no solo medir, sino también definir la calidad en las universidades. Sin embargo, de una manera básica, todos tienen una idea mínima de que algunas cosas son mejores que otras (Quezada, 2011).

Por lo tanto, esta es la idea detrás de la búsqueda de la calidad, la mejora de la misma y la gestión de la calidad. Asimismo, considera que entrar en la discusión y el debate sobre conceptos de calidad merece una atención especial que no se puede desarrollar en esta propuesta; sin embargo, se utilizan algunos puntos de vista que nos permiten abordar de manera inclusiva todos los aspectos de la calidad mencionados anteriormente, y que están

relacionados con la idea de calidad tal como se concibe en los Organismos de Educación Superior (Rego, 2005).

En tal sentido, se puede considerar que una institución de calidad debe ser, al menos, coherente. También debe intentar disminuir los problemas existentes si se entiende que la calidad es un compromiso con el desarrollo positivo que mejorará las posiciones iniciales (Gairín, 1998).

Hay muchos aspectos importantes a considerar para definir la calidad. Primero, calidad es un término difícil de alcanzar para el cual hay una amplia variedad de interpretaciones que dependen de las opiniones de diferentes partes interesadas (Hou, 2014; Singh, 2010; Skolnik, 2010). Por tanto, existen cuatro grupos de partes interesadas que deben considerarse al definir la calidad:

- Proveedores (por ejemplo, organismos de financiamiento y la comunidad, contribuyentes).
- Usuarios de productos (por ejemplo, estudiantes).
- Organismo que oferta los productos o servicios (por ejemplo, empleadores).
- Trabajadores del sector (por ejemplo, académicos y administradores).

Cada grupo tiene una perspectiva diferente sobre la calidad. Por ejemplo, los estudiantes asocian la calidad con la institución a la que asisten, el programa en el que se inscriben y el curso que completan. A la inversa, los empleadores se preocupan por la calidad en términos del producto final, que se puede demostrar a través de un grupo de empleados calificados. Por lo tanto, para definir la calidad y tratar de establecer una cultura de calidad en la educación superior, todas las partes interesadas deben participar en la discusión para garantizar que se incorporen diferentes perspectivas y necesidades (Skolnik, 2010).

Un segundo desafío es que la calidad es un concepto multidimensional (Cardoso, João y Santos, 2013). Por lo tanto, reducir el concepto a una definición de unidad es problemático. En algunos casos, estas definiciones son unidimensionales, carecen de significado y especificidad, o son demasiado generales para ser operacionales (Clayson y Haley, 2005). Por ejemplo, la siguiente definición de calidad está descrita de manera tan amplia que es difícil descifrar su significado o cómo podría aplicarse consistentemente en la educación superior:

“la encarnación de la naturaleza esencial de una persona, colectivo, objeto, acción, proceso u organización” (Clayson y Haley, 2005, p. 4).

Un tercer desafío es que la calidad no es una búsqueda estática, sino una búsqueda dinámica y siempre cambiante de la excelencia que debe considerarse en el contexto del panorama educativo, económico, político y social más amplio (Stensaker, 2008; Ewell, 2010). Por ejemplo, la reducción de la confianza pública en la educación superior ha llevado a las instituciones a reenfocar los esfuerzos en producir evidencia concreta del aprendizaje de los estudiantes a los organismos de financiación y clientes en lugar de centrarse en lograr prestigio (Ewell, 2010).

Por tanto, acorde con los desafíos para definir la calidad, existen varias definiciones dispares en la literatura. Ante lo cual, se suelen señalar dos estrategias para definir la calidad. La primera es construir una definición amplia que se enfoque en un objetivo o resultado central, como cumplir una misión o visión declarada (Srikanthan y Dalrymple, 2003), lo que se traduce en diversas definiciones sobre el término, algunas de las cuales se basan principalmente en los estándares, se centran en cumplir con un conjunto predefinido de los mismos, especificaciones y requisitos, o se centran en superar los estándares más altos en la búsqueda de la excelencia y la exclusividad (Srikanthan y Dalrymple, 2003; Alzafari y Ursin, 2019). Por el contrario, otras definiciones son principalmente impulsadas por las partes interesadas, enfocadas en la rendición de cuentas al público o brindando una experiencia de aprendizaje transformadora para beneficiar a los estudiantes y empleadores (Tan, 1986; Schmitz, 1993).

Ante lo cual, es posible clasificar las definiciones acordes con los diversos temas que aborda, como los que se exponen en la siguiente tabla que contempla cuatro conceptos generales de calidad: la calidad intencional, excepcional, transformadora y responsable. Las conceptualizaciones son consistentes con las desarrolladas originalmente en la década de 1990 (Harvey y Green, 1993), a pesar de analizar una serie de publicaciones más recientes sobre calidad en los últimos años, lo que sugiere que el significado de calidad en la educación superior se ha mantenido relativamente estable durante los últimos 20 años. Sin embargo, vale la pena señalar que hay una tendencia en muchas de las publicaciones más recientes hacia definiciones de calidad impulsadas por las partes interesadas (Srikanthan y Dalrymple, 2003; Lagrosen, Seyyed-Hashemi, y Leitner, 2004). Esta tendencia es consistente con los cambios educativos en Europa y el mundo durante los últimos 20 años en los cuales, para

reforzar la confianza del público, las instituciones se vieron obligadas a demostrar calidad a través de la evidencia del aprendizaje de los estudiantes en lugar de depender de organismos acreditados para confirmar la calidad con base en cumplimiento de estándares predefinidos (Ewell, 2010).

Tabla 4

Clasificaciones de calidad.

Clasificación	Definición
Intencional	Los productos y servicios institucionales se ajustan a una misión / visión establecida, o a un conjunto de especificaciones, requisitos o estándares, incluidos los definidos por los organismos de acreditación y / o regulación (Harvey & Green, 1993).
Excepcional	Los productos y servicios institucionales logran distinción y exclusividad mediante el cumplimiento de altos estándares (Cheong Cheng y Ming Tam, 1997).
Transformadora	Los productos y servicios institucionales producen un cambio positivo en el aprendizaje de los estudiantes (dominios afectivo, cognitivo y psicomotor), potencial personal y profesional (Srikanthan y Dalrymple, 2003)
Explicable	Las instituciones son responsables ante los interesados por el uso óptimo de los recursos y la entrega de productos y servicios educativos precisos con cero defectos (Harvey y Green, 1993).

Nota. Elaboración propia

La segunda estrategia para definir la calidad es identificar indicadores específicos que reflejen los objetivos deseados (profesores y personal receptivos) y productos (empleo de los graduados) (Lagrosen et al., 2004). Muchas de las publicaciones y los modelos de garantía de calidad de la última década reflejan esta estrategia. Al mismo tiempo, existen más de 50 indicadores específicos de calidad en la literatura, entre los cuales se pueden identificar cuatro categorías distintas: administrativa, apoyo al estudiante, instrucción e indicadores de rendimiento del estudiante (Tabla 5). Las tres primeras categorías abordan principalmente los

objetivos deseados, como los recursos educativos disponibles para los estudiantes. La última categoría, el rendimiento de los alumnos, se centra más en los resultados, como los incrementos en el aprendizaje, que reflejan las tendencias en la evaluación de los resultados de los alumnos para garantizar la calidad (Ewell, 2010).

Tabla 5

Categorías de indicadores de Calidad

Categorías	Indicadores
Administrativos	Un conjunto de indicadores de calidad que pertenecen a las funciones administrativas de una institución, que incluyen el desarrollo de una misión y visión relevantes, el establecimiento de la legitimidad institucional, el logro de estándares y metas internas / externas y la obtención de recursos para un funcionamiento institucional óptimo (Iacovidou, Antonaras, y Memtsa, 2010; Saarinen, 2010).
Indicadores de apoyo al estudiante	Un conjunto de indicadores de calidad relacionados con la disponibilidad y capacidad de respuesta de los servicios de apoyo a los estudiantes (por ejemplo, el grado en que las quejas de los estudiantes se tratan adecuadamente. (Zou, Du, y Rasmussen, 2012)
Indicadores de Instrucción	Un conjunto de indicadores de calidad que pertenecen a la relevancia del contenido educativo y la competencia de los docentes (por ejemplo, programas y cursos que preparan a los estudiantes para el empleo; Harvey y Green, 1993; Iacovidou et al., 2010).
Indicadores de rendimiento de los estudiantes	Un conjunto de indicadores de calidad que se relacionan con el compromiso del estudiante con el currículo, la facultad y el personal, y un aumento en el conocimiento, las habilidades y las capacidades que conducen a un empleo remunerado (por ejemplo, un aumento de las habilidades de pensamiento crítico; Iacovidou et al., 2010).

Nota. Elaboración propia

Por tanto, la definición adecuada de la calidad requiere tanto una estrategia amplia para apuntar a los objetivos y resultados centrales, así como una estrategia específica para

identificar los indicadores de calidad que se pueden usar para evaluar si se han alcanzado los objetivos y resultados identificados. También requiere una cuidadosa consideración de las diversas perspectivas de las partes interesadas.

Con respecto a las diferentes visiones a través de las cuales se ha analizado la calidad de los Organismos de Educación Superior, se mencionaron brevemente algunos enfoques que pueden ayudarnos a comprender los problemas de calidad relacionados con los mismos. Un enfoque que se ha vinculado a la calidad de una institución se ha denominado "excelencia", lo que, en palabras de Murray y Robinson (2001), es el que supera los estándares más altos. Esta visión se relaciona con la noción tradicional de calidad que implica exclusividad. Además, la mayoría de las veces se asocia con el nivel de producción científica, sin embargo, esto no significa que tales instituciones sean más útiles socialmente, ni su enseñanza ni sus procesos de aprendizaje sean mejores que otros, ni que se adapten mejor a su entorno. Por lo tanto, el enfoque de excelencia es válido principalmente para la actividad de investigación, pero no para todas las funciones desarrolladas en la educación superior.

Otra forma de ver la calidad en la educación es a través de la llamada "eficiencia", es decir, hacer las cosas bien al menor costo posible. En este sentido y desde la perspectiva de la eficiencia interna, García, Rodríguez, Fernández, Torres y Herrera (2012) sugieren que la noción de eficiencia aplicada a la educación conlleva la preocupación de juzgar la adaptación del sistema educativo a sus objetivos y señala la eficiencia como una medida del éxito en el cumplimiento de estos objetivos de carácter operativo con los recursos puestos a su disposición.

Por otro lado, "los cero defectos y las cosas correctas" propuestas por Murray y Robinson (2001), subvierten la exclusividad de la visión de excelencia, cambiando la noción tradicional de calidad en algo que todos pueden tener. Eso es en términos de conformidad con las especificaciones en lugar de exceder los altos estándares. Por lo tanto, la calidad es lo que se ajusta a una especificación particular. Pero incluso desde este enfoque, el problema sigue siendo el sentido en el que se puede hablar de "cero defectos" o "hacer las cosas bien a la primera" en un entorno educativo. La educación superior no consiste en entregar especificaciones de la manera más perfecta posible. Se trata, sin duda, de fomentar, entre otras cosas, el desarrollo analítico y crítico del estudiante. Esto implica un compromiso constante con las "especificaciones", un proceso de revisión y reconceptualización.

El siguiente enfoque tiene que ver con la satisfacción del cliente, pero los clientes son muy especiales, los Organismos de Educación Superior, porque no tienen "clientes" en sentido estricto. Los estudiantes son usuarios y al mismo tiempo socios en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero, la calidad en la educación superior no es solo una cuestión de satisfacción. En esta línea de pensamientos, Murray y Robinson (2001), afirman que la calidad se juzga en función de la medida en que el producto o servicio se ajusta a su propósito. Esta noción está bastante alejada de la idea de calidad como algo especial, distintivo, elitista, que confiere estatus o difícil de alcanzar. Es una definición funcional de calidad en lugar de excepcional.

Se puede utilizar para analizar la calidad en la educación superior en diferentes niveles. Por ejemplo, si el propósito de la educación superior es proporcionar una fuerza laboral con una educación adecuada, ¿el sistema en su conjunto proporciona el número correcto de graduados? ¿O, en un curso en particular, se proporciona el equilibrio correcto de conocimiento, habilidades y comprensión? Sin lugar a duda, este enfoque plantea muchas preguntas, ya que la noción de "cliente" es en sí misma delicada, de hecho, contenciosa, como un concepto aplicado a los usuarios de la educación superior. En tal sentido, Walsh (1991) planteó que los estándares de calidad son difíciles de establecer y mantener. En algunos casos, los servicios no solo son físicos, sino también intangibles mentalmente, porque son difíciles de comprender.

El siguiente enfoque es el del 'prestigio', en este caso algunas universidades lo relacionan con la visión de excelencia, aunque no siempre, pero este enfoque está asociado con los famosos rankings y la idea de prestigio, que es más una cuestión de percepción que de convicción. Y no necesariamente la mejor idea de calidad en educación. Mientras tanto, hablando de la dinámica de la competencia entre universidades, Marginson (2006) sostiene que la competencia a nivel nacional y mundial, incluso si difieren, se complementan. Desde esta perspectiva, la educación superior se ubica en un entorno de información abierto en el que las fronteras se cruzan de manera rutinaria y las identidades se crean y construyen de forma continua en encuentros con otros. Este tipo de jerarquía global no es necesario para investigar la colaboración o para el intercambio no comercial de estudiantes, pero sin tal jerarquía global no habría una ventaja posicional y, por lo tanto, no habría competencia social mundial a través de la educación superior. En este sentido, Marginson (2006) asegura que la educación superior produce "bienes de posición", es decir, "bienes" que facilitan el acceso al prestigio social.

A pesar de que se han obtenido beneficios al usar estos enfoques, la mayoría de ellos están relacionados predominantemente con la eficiencia y la eficacia de las funciones no académicas.

El siguiente enfoque tiene que ver con la relación establecida entre los objetivos y la forma de alcanzarlos, ya sean "grandes objetivos" o provenientes de una institución "prestigiosa". La pregunta aquí es la coherencia con los objetivos, es decir, si dichos objetivos se logran. De alguna manera, esta es una forma razonable de administrar la calidad principalmente debido a las preocupaciones institucionales sobre el servicio a la sociedad.

Pero, nuevamente, enfrentamos la cuestión de la medida y la evaluación de objetivos tan diferentes como la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o la investigación, o la actividad académica. No obstante, a lo largo de este proceso de transformación de las universidades, se han construido algunos indicadores para evaluar la actividad docente en términos de un cambio cualitativo. La transformación no se limita al cambio aparente o físico, sino que también incluye la trascendencia cognitiva. Según Murray y Robinson (2001), a diferencia de muchos otros servicios en los que el proveedor está haciendo algo por el consumidor, en la educación de los estudiantes el proveedor está haciendo algo con el consumidor. Este proceso de transformación es necesariamente un proceso único, negociado en cada caso. El mismo razonamiento se aplica a la investigación. El proveedor no solo produce "nuevos conocimientos" en el vacío, sino que está involucrado en la transformación de un cuerpo de conocimientos dado para propósitos particulares. Por lo tanto, la educación no es un servicio para un cliente, sino un proceso continuo de transformación del participante, ya sea un estudiante o un investigador.

En cierto modo, esta visión transformadora de la calidad establece la idea de valor agregado en la medida en que la experiencia educativa mejora el conocimiento, las habilidades de los estudiantes. En este sentido, como señalan Murray y Robinson (2001), la medición del valor agregado, por ejemplo, en términos de calificaciones de entrada y salida, proporciona un indicador cuantificable de "valor agregado" pero oculta la naturaleza de la transformación cualitativa. En resumen, esta idea sugiere que los alumnos deben estar en el centro del proceso, por lo que se evalúa el aprendizaje, y al mismo tiempo el proceso del mismo. Esto implica dar poder a los participantes para influir en su propia transformación. Hasta este punto y lejos de la idea de discutir las posibles definiciones de calidad en la

educación superior, solo queremos enfatizar la validez de todas ellas, cómo varían y, en cierta medida, cómo reflejan las diferentes perspectivas, tanto las individuales como la sociedad.

3.3. Sistemas de medición e información

El punto de partida para conocer, analizar, comparar o incluso para evaluar las instituciones de educación superior son los sistemas de información a los que se puede acceder o consultar. Tales sistemas surgen de la necesidad de las instituciones de revisar radicalmente algunas prácticas existentes, así como de mejorar otras, y la mayoría de ellas se basan en fuentes crecientes de información sobre su propio desarrollo. Hoy en día, este tipo de información se conoce como 'rankings'. La mayoría de esas clasificaciones tienden a sobreestimar la función de investigación y el número de premios y publicaciones científicas, dejando de lado todas las demás actividades universitarias como si la enseñanza y la investigación aplicada no fueran importantes, o como si este tipo de organizaciones no pudieran tener ningún impacto, ya sea social, cultural o regional.

En este sentido y según Clarke (2002), no importa cuán cuestionables sean las clasificaciones, están aquí para quedarse ya que, incluso con todas sus imperfecciones, satisfacen una demanda pública de transparencia e información que las instituciones y los gobiernos no han podido reunirse por su cuenta. En parte esto puede ser cierto, pero la verdad es que toda esta información es relevante principalmente para el mundo europeo y anglosajón, pero no para el caso latinoamericano, porque no se consideran muchos factores que corresponden a las contribuciones de las universidades a su contexto y, por lo tanto, dicha información es inútil para las partes interesadas latinoamericanas. Las universidades latinoamericanas se centran en la oferta y la cantidad de alumnos que poseen en las mismas, dejando de lado los aspectos como la transparencia o la contribución al contexto donde se establecen.

Al hablar de la información y las formas de recopilación, en términos de los datos relacionados con estos procesos, existe una relación estrecha entre los indicadores que intentan medir la calidad de un servicio o los resultados de un proceso, y el sistema de información a través del cual se integran y analizan los datos para la toma de decisiones. ¿Pero qué se debe medir y cómo se construye el sistema de información? Como fuente de referencia para comparar las instituciones de educación superior se han mencionado las clasificaciones, la mayoría de ellas basadas en una perspectiva de investigación. Sin embargo, según Usher y Savino (2007), el análisis de las clasificaciones existentes muestra que la gran

mayoría no tiene un concepto de calidad explícito y teórico. Mientras tanto Taylor y Braddock (2007) sugieren que "hay grandes diferencias entre las tablas de rankings universitarios en cuanto a lo que miden, cómo lo miden y cómo definen de manera implícita la Calidad. Por lo tanto, estamos de acuerdo con la dificultad de articular el significado de calidad y con la idea de Harvey y Green (citado en Tam, 2001) en términos de los cuales, como acontece con los conceptos de 'libertad', 'igualdad' o 'justicia', el concepto de calidad es un 'concepto resbaladizo', debido a su polisemia y alcance multidimensional.

El poder hacernos una idea acerca de los principales actores involucrados en cualquier proceso de medición, implica reconocer el desafío que enfrentan todas las naciones para diseñar un marco de políticas que equilibre efectivamente las fuerzas del estado, el mercado y la profesión académica para asegurar los estándares académicos en las universidades (Dill y Beerkens, 2013). Así, de una forma u otra, las universidades se están moviendo a través de estas tendencias, principalmente porque las fuerzas internacionales en forma de agencias de desarrollo como el Banco Mundial no solo han puesto un enfoque renovado en la educación superior, sino que también enfatizaron que el aseguramiento de la calidad es la principal orientación de su programa actual.

A la pregunta, ¿es posible un acuerdo global sobre la calidad? La respuesta podría ser sí, pero no con una sola opción, sino que se contemplan varias en diferentes niveles, en diferentes momentos en todo el mundo. Entonces, se podría decir que los factores externos manifestados a través de la globalización combinados con la masificación han alterado enormemente la relación entre el estado y las instituciones. Como ejemplo de este tipo de acuerdos, en el nivel continental al principio, podría mencionarse; La Carta Universitaria Romana, el Convenio de Lisboa para el Reconocimiento, la Declaración de Bolonia, la Alianza Mundial para la Educación Transnacional y todos los Convenios sobre el Reconocimiento de Estudios, Diplomas y Grados en Educación Superior que se han firmado a nivel nacional, regional e internacional desde 1974 (Dill y Beerkens, 2013).

Todos estos esquemas de organización entre países revelan el desarrollo que ha llevado a la internacionalización de la garantía de calidad y la acreditación en los últimos veinte años. En tal escenario, la educación superior ha estado atrayendo el interés político centrado principalmente en la calidad educativa. Por lo tanto, es muy importante tener en cuenta el papel de las organizaciones internacionales en la configuración de los desarrollos en esta área cada vez más sensible de las prerrogativas nacionales. Según Dill y Beerkens

(2012), el diseño de políticas públicas más efectivas para ayudar a las universidades autónomas a mejorar los procesos educativos esenciales para garantizar los estándares académicos en la nueva era de la globalización y la masificación académica, depende de principios de diseño críticos como la autoorganización de acuerdos de gobernabilidad interna, la importancia de la comunicación cara a cara entre pares para aumentar la confianza y el monitoreo colectivo activo de medidas válidas de desempeño para ayudar a las organizaciones a abordar voluntariamente los dilemas de la acción colectiva en la provisión de bienes públicos (Prakash y Gugerty, 2010) .

De lo anterior, se podría resumir que la información es un tema clave para comprender los diferentes desarrollos de los sistemas de educación superior, sus propios procesos académicos y de gestión internos, así como el número creciente de acuerdos internacionales entre naciones y "agencias acreditadas" de calidad. Sobre este último, según Maassen y Stensaker (2011) es incompatible si los procesos de revisión externa son tan transparentes como en teoría, ya que la configuración formal, los muchos estándares y directrices, y el lenguaje codificado en las revisiones externas de las agencias de garantía de calidad pueden verse fácilmente como una estrategia más burocrática. Procedimiento que no proporciona un valor real de dinero para la sociedad en general. Entonces, en cierto modo, las personas involucradas, los procedimientos y los métodos utilizados, así como una comprensión muy limitada de lo que constituye una "evidencia" adecuada, representan un problema potencial para cualquier iniciativa orientada a establecer la confianza y la transparencia en una perspectiva social más amplia.

Desde un punto de vista positivo, según Puerta y Moya (2012) no es posible tener un mundo justo y globalizado sin exigir transparencia a todos los intervinientes, independientemente del campo en cuestión. Y la educación superior no es inmune a estas demandas, ya que también se ha convertido en un bien global para quienes requieren, ahora más que nunca, brindan información transparente. Es un hecho que la información precisa sobre insumos, procesos y especialmente los resultados e impacto de las universidades es escasa. En este sentido, las principales partes interesadas son las más afectadas por esta falta de información. Incluso cuando hay cambios graduales, esta ha sido una deficiencia generalizada que ha sido parte de la idiosincrasia de las instituciones en todo el mundo. Aumentar la transparencia de la información sobre lo que hacen las universidades, pero, sobre todo, lo que producen, podría resolver la situación.

Como se ha dicho anteriormente, la necesidad de información sobre las universidades no se resuelve a través de las clasificaciones. La aparente "ventaja competitiva" otorgada a través de estas metodologías, solo parece interesada en aquellas universidades orientadas al mercado, la mayoría anglosajonas, por lo que, gracias a las "buenas posiciones" en las clasificaciones, dichas universidades cobran lo que quieren por los servicios ofrecidos. Es importante tener en cuenta que el cambio de ser una universidad de élite a convertirse en una universidad de masas, la necesidad de mejora, la creciente complejidad de las universidades, la competitividad y la diversificación a nivel nacional e internacional, hace que los sistemas universitarios deban inclinarse más hacia la satisfacción de las demandas sociales (Clarke, 2007).

Las preferencias de los usuarios directos (estudiantes) e indirectos (negocios), que generan un entorno estimulante para la calidad de estas instituciones. En este sentido, este cambio de paradigma exige transparencia, en un escenario en el que las universidades se consideran unidades productivas en las que existe una tensión lógica entre quienes ofrecen un servicio educativo y quienes lo requieren (Clarke, 2007).

3.4. Acreditación de la calidad en el Plan Bolonia

El proceso de acreditación fue visto como una iniciativa predominantemente estadounidense hasta la década de los noventa. En el área de acreditación, el sistema de educación superior estadounidense sirve como modelo para el resto del mundo. La acreditación, conocida también como garantía de calidad, es uno de los componentes clave para asegurar estándares apropiados y predefinidos de educación superior que beneficien a individuos y sociedades. El término se usa con mayor frecuencia en los Estados Unidos (Prados, Peterson y Lattuca, 2005), pero también se ha generalizado en América Central y del Sur y en Europa del Este, al mismo tiempo que se ha trasladado a la Unión Europea, como parte del Plan Bolonia.

La definición de acreditación ha cambiado a lo largo de la historia de la educación superior. En 1990, Young y Chernay (citado en Liston, 1999) presentaron una nueva definición del término "acreditación" que incluía tres elementos siguientes: concepto, proceso y estado. Según Young y Chernay (Liston, 1999), la acreditación significa un concepto, exclusivo de los Estados Unidos, mediante el cual las instituciones de educación postsecundaria o las asociaciones profesionales forman organizaciones no gubernamentales voluntarias para alentar y ayudar a las instituciones a evaluar y mejorar su calidad educativa.

reconocer públicamente aquellas instituciones o unidades dentro de instituciones que cumplan o superen las expectativas mínimas acordadas de calidad educativa. Un proceso mediante el cual una institución de educación postsecundaria evalúa formalmente sus actividades educativas, en su totalidad o en parte, y busca un juicio independiente que logre sustancialmente sus objetivos y, en general, tiene la misma calidad que instituciones comparables o unidades especializadas (Jackson, 1997).

Ante ello, los principios fundamentales del proceso son:

- Una declaración clara de los objetivos educativos.
- Un autoestudio dirigido centrado en aquellos objetivos que mantienen las condiciones bajo las cuales se puede esperar su logro
- Una evaluación en el sitio por un grupo seleccionado de compañeros
- La decisión de una comisión independiente de que la institución o unidad especializada merece la acreditación y se puede esperar que continúe haciéndolo.
- Un estado de afiliación dado a una institución o unidad especializada dentro de un organismo que ha pasado por el proceso de acreditación y se ha juzgado que cumple o supera las expectativas generales de calidad educativa (López, 2016).

Las instituciones de educación superior han preferido limitar el uso del término "acreditación" a la actividad definida por Young y realizada de forma voluntaria. Además, alentaron a las asociaciones y agencias voluntarias a utilizar el término "acreditado" en lugar de "aprobado" u otros términos similares (López, 2016). Curiosamente, el término "aprobado" se asoció más al proceso de garantía de calidad europeo, que se analizará a continuación.

La Asociación Europea de Universidades definió la acreditación como una declaración formal publicada sobre la calidad de una institución o programa, luego de un ciclo de evaluación basado en estándares acordados (Cantero, 2009). Esta definición fue ampliamente adoptada por los países europeos que participan en el proceso del Plan Bolonia. La Red Internacional de Agencias de Garantía de Calidad en Educación Superior proporcionó algunas características de acreditación, en lugar de una definición, ya que el concepto está evolucionando (Sanyal y Martín, 2006):

- La acreditación es una decisión formal.

- La acreditación se basa en una evaluación general de las instituciones de educación superior o sus actividades principales
- La acreditación se basa en la evaluación de al menos los requisitos mínimos
- La acreditación se refiere a una decisión sí / no / condicional
- La acreditación tendrá consecuencias en el ámbito profesional:
 - En materia de reconocimiento.
 - En cuanto a la financiación.
 - Sobre ayudas estudiantiles.

La Red Europea de Agencias de Garantía de Calidad presenta un conjunto de definiciones bien desarrollado en un informe sobre "prácticas similares a la acreditación" (Farrington, 2001). En los países europeos, la aprobación se conoce como garantía de calidad, en lugar de acreditación, pero ambas están estrechamente vinculadas cuando la acreditación se considera una herramienta para garantizar la garantía de calidad.

Van der Wende y Westerheijden (2001) distinguieron las diferencias entre acreditación y aprobación. Definieron la acreditación como todos los esquemas de evaluación institucionalizados e implementados sistemáticamente de instituciones de educación superior, tipos de títulos y programas que terminan en una evaluación formal que conduce a procesos formales de "aprobación" con respecto a la institución, el tipo de grado y / o programas respectivos. La aprobación implica otorgar el derecho a existir dentro del sistema. La aprobación puede ser realizada por una o varias organizaciones, y es otorgada por una o más organizaciones gubernamentales.

Para este estudio, la definición de acreditación utilizada fue consistente con lo que proporcionó la Asociación Europea para Agencias de Garantía de Calidad (2003), la Asociación Internacional de Presidentes Universitarios, la Red Internacional para Agencias de Garantía de Calidad en Educación Superior y el Consorcio Europeo para la Garantía de Calidad en Educación Superior (ECA) (Cantero, 2009), según lo definido en la Declaración de Bolonia, la acreditación es un instrumento central para apoyar los procesos necesarios de cambios en los sistemas europeos de educación superior. La acreditación sirve para asegurar la calidad cuando se implementan nuevos programas de grado y también para monitorear los existentes.

3.5. Garantía de calidad en la educación superior en Europa

El Proceso de Bolonia estableció dos objetivos para las universidades participantes: crear programas y títulos comparables y aumentar la competitividad entre las instituciones. Los problemas de reconocimiento siempre han encontrado una posición sólida en las actividades de seguimiento de Bolonia. En Praga, durante la primera cumbre ministerial, se determinó que, los ministros alentaron al grupo de seguimiento a organizar seminarios para explorar varias áreas para llevar el proceso más allá, incluidos los problemas de reconocimiento y el uso de Créditos en el Proceso de Bolonia (González, 2011).

En este sentido, la Decisión de Dubrovnik de 2002 de la Asociación Europea de Universidades comenzó a elaborar criterios comparables de calidad en la educación superior (Oliva y Llera, 2013). El primer seminario oficial de Bolonia sobre estas cuestiones se celebró en Lisboa en abril de 2002, es decir, durante el período de seguimiento 2001-2003. En Berlín, los ministros declararon fortalecer sus esfuerzos para mejorar el sistema de reconocimiento de títulos y períodos de estudios (González, 2011).

En diciembre de 2004 se celebró el segundo seminario en Riga. El Centro Nacional Europeo de Información para el Reconocimiento Académico y la Movilidad (ENIC), y las Redes del Centro Nacional de Reconocimiento Académico e Información (NARIC), así como el Comité de la Convención de Lisboa para el Reconocimiento, contribuyeron de manera importante a la elaboración del reconocimiento de titulaciones académicas en Proceso de Bolonia (por ejemplo, Declaración de Vaduz, 2003; Recomendación sobre el Reconocimiento de Títulos Conjuntos, 2004). En mayo de 2005, al resumir el progreso en esta área, los ministros señalaron bajo el título "Reconocimiento de títulos y períodos de estudio":

Resaltamos que 36 de los 45 países participantes han ratificado ya la Convención de Reconocimiento de Lisboa. Instamos a aquéllos que aún no lo han hecho a que ratifiquen esta Convención sin demora. Nos comprometemos a asegurar la puesta en marcha al completo de sus principios y a incorporarlos en las legislaciones nacionales como sea adecuado. Apelamos a todos los países participantes para que traten los problemas de reconocimiento que hayan identificado las redes ENIC/NARIC. Diseñaremos planes nacionales para mejorar la calidad de los procesos asociados al reconocimiento de títulos extranjeros. Estos planes formarán parte del informe nacional de cada país para la próxima Conferencia de Ministros. Apoyamos los textos subsidiarios de la Convención de Reconocimiento de Lisboa y pedimos a todas las

autoridades nacionales y otras instituciones participantes que reconozcan los títulos conjuntos otorgados por dos o más países del EEES.

Consideramos que el desarrollo de los marcos nacionales de cualificaciones son una oportunidad para entroncar posteriormente el aprendizaje a lo largo de la vida en la Educación Superior. Trabajaremos con las instituciones de educación superior, y otras, para mejorar el reconocimiento de aprendizajes previos considerando, cuando sea posible, el aprendizaje informal o no-formal para el acceso a, y como un elemento en, los programas de educación superior. (Declaración de Bergen, 2005, p. 3)

La Declaración de Bergen (2005) determinó el reconocimiento de títulos y períodos de estudio como una de las "tres prioridades intermedias, y agregó que los procedimientos para el reconocimiento del aprendizaje previo deben incluirse en el ejercicio de inventario para 2007. Más adelante, el Comunicado destacó que el Espacio Europeo de Educación Superior debe estar abierto y debe ser atractivo para otras partes del mundo y una estrategia para la dimensión externa se pidió que se elaborara. Esto se culminó con la publicación en 2005 de Normas y directrices para el control de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior por parte de la Asociación Europea para el Control de Calidad en el Área de Educación Superior que implementó los lineamientos del Comunicado de Berlín. Sin embargo, el tema de la garantía de calidad, a pesar de todo el progreso y el desarrollo, sigue siendo controvertido en dos niveles: la cuestión de la calidad y la cuestión de asegurar esa calidad. Dicha garantía solo puede ser proporcionada por un sistema de acreditación implementado en todos los países participantes en el proceso de Bolonia.

La aplicación de los principios de Bolonia y la reestructuración de los sistemas de educación superior en el continente europeo se llevó a cabo en el ámbito nacional. Como afirmó Jeliaskova y Westerheijden (2002), los sistemas europeos de educación superior están integrados en los sistemas nacionales de educación y políticas. Han sido mantenidos fuera de la vista de la Unión Europea y dejados al control nacional para transmitir su patrimonio cultural a la próxima generación. Pero mantener esos sistemas dentro de las fronteras nacionales no garantizaba que la reestructuración de los sistemas educativos condujera a la transparencia y la comparabilidad.

Antes de Bolonia no existía un sistema de educación superior unificado en el continente europeo. La protección de los estudiantes contra los estándares educativos de baja calidad ha sido una de las razones para establecer la acreditación en los países europeos. Las

diferentes misiones y perfiles nacionales e institucionales pueden implicar también diferentes niveles de cualidades. A su vez, esto implicaría diferentes evaluaciones externas de la calidad, como ha argumentado Van Vught y Westerheijden, (1994) cuando introdujeron la teoría de un sistema de acreditación múltiple. Definiendo un sistema de acreditación múltiple como una opción libre de las instituciones de educación superior para seleccionar las acreditaciones que se ajustan a sus ideas de calidad y libertad para que las agencias de acreditación ofrezcan sus servicios. Al mismo tiempo, se solicita a los gobiernos que no interfieran con el arreglo institucional de garantía de calidad (Zapata y Tejeda, 2009).

El enfoque en la calidad en el Proceso de Bolonia ciertamente ha aumentado la concienciación dentro de las instituciones de educación superior sobre los posibles beneficios y desafíos de las actividades efectivas de garantía de calidad y mejora. Parece que se está llevando a cabo una discusión más constructiva entre instituciones, agencias de garantía de calidad, partes interesadas y autoridades públicas, y la participación de los estudiantes en las actividades de garantía de calidad también parece estar ganando terreno. De hecho, en algunas partes de Europa, “el control de calidad parece estar reemplazando la reforma de la estructura de grado como el principal tema de interés en el Proceso de Bolonia” (Zapata y Tejeda, 2009, p. 195).

3.6. Tipos de sistemas de gestión de la calidad

En este apartado se presentan y analizan, los modelos seleccionados de gestión de la calidad y su uso en la educación superior, como el Programa de Evaluación Institucional de la EUA e ISO 9000. Estos modelos, como otros, dentro del ámbito de la educación superior han sido objeto de debate. Por ejemplo, Gioia, Schultz y Corley (2000) argumentaron que los modelos que reflejan los enfoques de Gestión de calidad total y / o Mejora continua de la calidad pueden ser útiles para las instituciones de educación superior y su mejora. Al mismo tiempo, los autores afirmaron que las universidades han adoptado con éxito prácticas que han funcionado en negocios respondiendo a las expectativas cambiantes en su entorno institucional.

Manatos, Sarrico y Rosa (2017) presentaron una revisión extensa de la literatura y el uso de TQM. Afirmaron que la aplicación de principios, conceptos y herramientas de TQM en la educación superior no es un proceso fácil ni está exento de críticas. Sin embargo, argumentaron que es un camino posible que deben seguir las instituciones de educación superior.

Otros autores han adoptado una postura más crítica hacia los modelos de gestión de calidad en la educación superior. Srikanthan y Dalrymple (2002) revisaron siete modelos de gestión de educación superior, incluido la TQM, que una tras otra se ha extendido en el campo de la educación superior en las últimas décadas y que, como demostró, finalmente fueron abandonadas. Del mismo modo, Temple (2005) criticó el Modelo de Excelencia EFQM como un modelo clásico, argumentando que los modelos formales de gestión de la calidad no son apropiados para el mundo académico y no se centran en los procesos centrales de enseñanza y aprendizaje. Levy y Ronco (2012) se refirió a la tensión genérica entre los enfoques de gestión y la educación superior, sosteniendo que el término gestión y otros como planificación estratégica, mercadeo, productividad y efectividad organizacional, y los conceptos asociados con ellos, son un anatema dentro del comunidad académica.

La literatura que rodea los modelos de gestión de la calidad en el campo de la educación superior indica que su aplicación es discutible. Por tanto, el principal objetivo del siguiente apartado es no terminar este debate; más bien, se trata de resaltar modelos seleccionados de gestión de calidad interna y externa, que son utilizados por las universidades de todo el mundo.

3.6.1. El programa de evaluación institucional EUA

Este apartado presenta una descripción general del mecanismo de garantía de calidad, conocido como el Programa de Evaluación Institucional (IEP) desarrollado principalmente para universidades europeas por la European University Association (EUA). Hasta 2010, 250 universidades de 39 países, principalmente en Europa, han participado en este programa de evaluación.

El Programa de Evaluación Institucional es una piedra angular de la estrategia de la EUA para desarrollar universidades sólidas para Europa. Cuando se lanzó el IEP en 1993, Sursock y Amaral (2008) sostuvieron que era posible considerar la estrategia adoptada por la CRE (ahora conocida como EUA) como un ejemplo de lo que se denomina como “ley de resultados anticipados”: las instituciones intentan adivinar lo que requerirá la política del gobierno y pueden actuar con anticipación. El CRE puso a prueba su propio procedimiento de garantía de calidad en 1993 y 1994 (Van der Wende & Westerheijden, 2001). Van Vught y Westerheijden (1994) presentaron el objetivo del IEP a las universidades miembros como el programa de evaluación de la calidad institucional del CRE para ofrecer a los miembros de la

asociación un enfoque y un mecanismo que pueda ayudar a mejorar el proceso de gestión de la calidad de la institución.

Por lo tanto, el objetivo del IEP era principalmente una herramienta de autogobierno orientada a la mejora, en donde su procedimiento de evaluación pretende ser una herramienta para el cambio, dentro de las instituciones de educación superior para enfrentar los nuevos desafíos del siglo XXI. El EUA-IEP se comercializa como un servicio a las universidades miembros de EUA como una revisión externa de apoyo y como una herramienta para el desarrollo estratégico y de calidad.

Van der Wende y Westerheijden (2001) declararon que el IEP no es una acreditación institucional, sino que está expresamente orientado hacia el desarrollo. El EUA-IEP es, por lo tanto, un mecanismo voluntario y de apoyo centrado principalmente en mejorar las capacidades de las universidades para la planificación estratégica y el monitoreo interno de la calidad. El EUA-IEP se caracteriza por los siguientes puntos, que representan la filosofía básica de EUA:

- Una combinación de un enfoque institucional con una perspectiva europea e internacional a través de sus equipos europeos experimentados (rectores actuales y anteriores y un secretario académico)
- Un enfoque en el proceso de autoevaluación.
- Una filosofía como un procedimiento de apoyo en lugar de un juicio que toma en cuenta el contexto institucional y nacional específico
- Un énfasis en la gestión estratégica del cambio.

El objetivo de EUA-IEP es ofrecer a las universidades una evaluación externa que tenga en cuenta el entorno externo e interno de cada universidad. El EUA-IEP evalúa las concepciones actuales de estrategias y actividades, al tiempo que promueve la calidad interna en las universidades. Las preguntas básicas del EUA-IEP son:

1. ¿Qué está tratando de hacer la institución?
2. ¿Cómo está tratando de hacerlo la institución?
3. ¿Cómo sabe la institución que funciona?
4. ¿Cómo cambia la institución para mejorar?

Sursock y Amaral (2008) señalaron que las preguntas mencionadas anteriormente se basan en un enfoque de "aptitud para el propósito". Los autores señalaron que estas preguntas engañosamente simples pero estratégicas están destinadas a alentar a las universidades a abordar la institución de manera estratégica y crítica durante la fase de autoevaluación. El proceso EUA-IEP se basa en una autoevaluación institucional, seguida de dos visitas de compañeros cuya intención es aprender, comprender y asesorar cuando sea posible. El enfoque de EUA-IEP está en el contexto y la misión de la universidad y examina su política, estrategia y las herramientas y métodos de gestión institucional que se utilizan.

Los intervinientes centrales en los equipos de evaluación son los rectores y presidentes universitarios, que tienen conocimiento y experiencia con diferentes sistemas europeos de educación superior (la revisión por pares) (Sursock y Amaral, 2008). Los informes de revisión por pares siguieron las estructuras y directrices formales para proporcionar tipos similares de recomendaciones a universidades individuales. Los informes de los evaluadores de EUA-IEP son el principal resultado de su revisión. Sursock y Amaral (2008) señalaron que estos informes constituyen una herramienta extremadamente relevante e importante para que las universidades se comprometan en iniciativas de mejora de la calidad, tratando de corregir las principales deficiencias identificadas por los evaluadores, refuercen sus puntos fuertes, superen sus amenazas y Aprovecha todas las oportunidades que se les presentan.

Por lo tanto, los autores señalaron que los evaluadores, para facilitar la producción de informes como herramientas útiles y valiosas para las universidades, deberían proporcionar recomendaciones realistas y alcanzables, así como enfatizar los problemas específicos de cada institución que evalúan.

También es parte de la filosofía de EUA-IEP que la evolución de calidad comienza, pero no termina, con la participación de una universidad en el programa. En consecuencia, se alienta a las universidades participantes a ser parte de un proceso de seguimiento para abordar activamente los resultados de la evaluación y las recomendaciones. Rosa, Cardoso, Días y Amaral (2011) discutieron las actividades de seguimiento como un proceso de maduración del IEP y también como una estrategia para ayudar a las instituciones en su proceso de cambio al ofrecer un nuevo impulso que podría ser necesario teniendo en cuenta la naturaleza de apoyo del IEP, su naturaleza voluntaria y la falta de mecanismos de aplicación del mismo.

Amaral (1998), en su artículo comparativo sobre el sistema de acreditación institucional de EE.UU. y el IEP de CRE (ahora, EUA), señaló que el término "voluntario" en el sistema de acreditación de EE.UU. puede ser engañoso porque los estudiantes inscritos en instituciones no acreditadas no son elegibles para ser estudiantes de universidades públicas al igual que de becas y porque la reputación de una institución mejorará al obtener la acreditación de los organismos correspondientes.

Sursock y Amaral (2008) informaron que el EUA-IEP se usó en una variedad de contextos y llevó a cabo tareas de evaluación como: educación médica portuguesa y capacitación clínica y las relaciones de las facultades médicas con los hospitales universitarios; universidades en Serbia, Bosnia, Herzegovina, Irlanda, Cataluña y Eslovaquia; y una muestra de instituciones en Portugal (politécnicos y academias militares y de policía), como también aconteció en Eslovaquia.

Estos ejemplos demuestran la capacidad de un instrumento de evaluación relativamente simple pero flexible para ser útil en una variedad de contextos (Sursock y Amaral, 2008). Además, los autores comentaron que el EUA-IEP tuvo una gran influencia en el debate de la política de garantía de calidad a nivel europeo. Los autores declararon cómo la sólida experiencia acumulada en el Programa ha permitido a EUA desarrollar y articular una posición política que argumenta que los procedimientos de aseguramiento de la calidad deben cumplir con varios objetivos diversos, por ejemplo:

- Promover instituciones innovadoras y dinámicas en un contexto caracterizado por la diversidad de misiones, objetivos y planes de estudio.
- Preservar y extender la autonomía institucional al tiempo que satisface las demandas de responsabilidad.
- Evitar una gran burocracia por medio de mecanismos de garantía de calidad onerosos y promover procedimientos de garantía de calidad rentables.

Por tanto, el efecto que tuvo el EUA-IEP en la discusión de la política de garantía de calidad está relacionado con su profesionalización.

Otro tema importante abordado por el EUA-IEP es que su enfoque apunta a fortalecer la autonomía institucional y apoyar la conciencia de calidad y el cambio institucional en las universidades donde sea necesario (Singh, 2010). Las universidades que participaron en el EUA-IEP han aprendido lo apropiado que es describir sus prácticas cotidianas. Williams

(2007) subrayó que el EUA-IEP tiene una orientación formativa y, por lo tanto, ha puesto un énfasis singular en el proceso de autoevaluación. Al mismo tiempo, enfatizó cómo el aprendizaje es considerado como la etapa más importante en una evaluación.

Las Pautas de EUA-IEP fomentan la propiedad amplia del informe en lugar de limitarlo solo a los líderes principales (Williams, 2007). Parece que este proceso de "aprender haciendo" ha sido bien recibido por el personal de la universidad y los profesores. Sursock y Amaral (2008) señalaron que la autoevaluación no pretende simplemente producir un informe al respecto, sino desencadenar un proceso de cambio impulsado internamente.

Williams (2007) discutió cómo el EUA-IEP es más que un instrumento para mejorar la calidad de una institución en el sentido tradicional, pero también es una herramienta poderosa para ayudar a una institución a mejorar su capacidad de cambio en respuesta al entorno rápidamente cambiante en el que opera. Sin embargo, afirmó que el EUA-IEP no tiene control si las universidades hacen un seguimiento de los comentarios y recomendaciones de los evaluadores, por tanto, esta es probablemente la parte más débil del enfoque, ya que no hay control si la institución examina honestamente el informe y luego no intenta implementar cambios.

Además, de las 250 universidades que la EUA menciona en sus publicaciones, casi la mitad participó porque el Ministerio de Educación respectivo de su país invitó al EUA-IEP, y considerando que las invitaciones no se originaron a nivel universitario, no está claro si estas universidades realmente aceptaron el proceso.

3.6.2. ISO en la educación superior

Las normas ISO 9000 se establecieron para establecer, documentar y mantener un sistema de administración eficaz y eficiente que pudiera demostrar el compromiso de una organización con la calidad y su capacidad para satisfacer a los "clientes". Este sistema se refiere a una serie de estándares para la gestión de la calidad. Su módulo principal proporciona sistemas de calidad para el diseño, desarrollo, producción, instalación y servicios. De acuerdo con su diseño, ISO 9000 proporciona un marco sin cambiar la forma en que opera una organización (Lundquist, 1997)

El sistema de gestión de calidad ISO 9000: 2000 consistió en un conjunto de estándares de calidad que se han revisado y mejorado con respecto a la versión anterior, 1994, para aplicar mejor a una variedad más amplia de organizaciones. Desde la década de

1990, los objetivos de la ISO han cambiado de un modelo de garantía de calidad a un conjunto de estándares para una gestión de calidad efectiva. Sáiz y Gómez (2010) declararon que la revisión de 2000 de ISO 9000 se centró en el aspecto de los sistemas de gestión que proporcionarán satisfacción al cliente y mejora continua del sistema a través de una evaluación objetiva.

La organización central de ISO apoya el desarrollo de directrices oficiales para la implementación de las normas ISO 9000. Las directrices a las que tendrían que dirigirse las universidades se denominan “Sistemas de gestión de calidad para el Acuerdo Internacional de Talleres para la Aplicación de la Norma ISO 9001: 2000 en Educación”. El propósito de la de este acuerdo fue proporcionar pautas para ayudar a las organizaciones que proveen productos educativos a implementar un sistema de gestión de calidad efectivo que cumpla con los requisitos de la norma ISO 9001: 2000, y ayudar a las organizaciones educativas a relacionar los conceptos en los estándares del sistema de gestión de calidad ISO para prácticas educativas (El Abbadi, Bouayad y Lamrini, 2013).

Las normas anteriores de ISO 9001: 1994, ISO 9002: 1994 e ISO 9003: 1994 se han integrado en la ISO 9001: 2000. Recientemente, ISO 9001: 2008 reemplazó a ISO 9001: 2000. Sin embargo, el propósito de esta presentación no es cubrir en detalle el proceso de integración de ISO a través de los años, sino más bien introducir las herramientas de investigación que se han utilizado para evaluar la calidad de los organismos universitarios (El Abbadi et al, 2013).

La Tabla 6 presenta las descripciones de las normas ISO que se utilizaron en las instituciones de educación superior hasta el año 2006 (El Abbadi et al., 2013).

Tabla 6

Versiones de ISO que se han empleado en la educación.

VERSIÓN DE ISO	DESCRIPCIÓN
ISO 9000	- Una guía para la selección y el uso de estándares de sistemas de calidad. - Proporciona información para diversas situaciones y condiciones, así como definiciones y explicaciones
ISO 9001	- Define los requisitos mínimos del sistema de calidad para

VERSIÓN DE ISO	DESCRIPCIÓN
	diseño / desarrollo, producción, instalación y servicio - Mayor estándar completo - Aplicaciones a empresas de fabricación y servicios dedicadas a todas estas actividades.
ISO 9002	- Esencialmente un subconjunto de 9001 - Se aplica solo a actividades de producción e instalación.
ISO 17025	- Especifica los requisitos generales de la competencia para realizar pruebas y / o calibraciones.
EMAS	Reconoce y premia a aquellas organizaciones que van más allá del cumplimiento legal mínimo y mejoran continuamente su desempeño ambiental Las organizaciones participantes deben producir regularmente una declaración ambiental pública que informe sobre su desempeño ambiental Esta publicación voluntaria de información ambiental, cuya precisión y confiabilidad ha sido verificada de forma independiente por un verificador ambiental, otorga a EMAS y a las organizaciones que participan una mayor credibilidad y reconocimiento.

Nota. Elaboración propia

Bevans y Nair (2004) discutieron el desarrollo de sistemas de garantía de calidad certificados por ISO 9000 en tres instituciones educativas en Inglaterra: una universidad, un centro de educación secundaria y una escuela primaria. Su análisis se realizó en torno a tres perspectivas: creación de sentido e ISO 9000 en educación, ISO 9000 y gestión empresarial, y gestión de discursos para desarrollar el consentimiento a ISO 9000. Los autores informaron que estaba claro en sus casos que cambiar la práctica del personal y la gerencia, así como la forma de la que hablan sobre la organización y el trabajo pueden hacer que vean la idea de garantía de calidad y el trabajo con procedimientos como un enfoque de sentido común.

En cada una de las tres instituciones en la investigación de Bevans y Nair (2004), la decisión de desarrollar un sistema de garantía de calidad certificado por ISO fue una decisión de la administración que involucró poca o ninguna consulta con el personal, ya que los

gerentes tienen procedimientos con los cuales trabajar, contra los cuales pueden ser auditados. Mientras que el personal consideró que el sistema de garantía de calidad era una imposición desde arriba. Los autores señalaron que poner el sistema en funcionamiento, es probable que provoque reacciones mixtas entre el personal, especialmente porque el sistema puede tener un costo social. Por esta razón, el cambio a los estándares debe gestionarse para que sea más aceptable y para desarrollar el consentimiento de comportamiento entre el personal.

Thonhauser y Passmore (2006) realizaron un estudio comparativo en instituciones educativas de EE.UU., y el Reino Unido que utilizaron la norma ISO 9000. En el estudio se identificaron los factores relacionados con la implementación exitosa de la norma ISO 9000 en educación, como la importancia del compromiso de la gerencia con la misma, la existencia previa de unas prácticas de gestión de calidad no escritas o no expresadas, y un representante de la administración de gran prestigio.

Otro factor importante para la implementación exitosa de ISO es el estado de la institución educativa antes de que comenzaran a aplicar ISO 9000. Los hallazgos de Thonhauser y Passmore (2006) indicaron que las instituciones educativas de EE.UU. y el Reino Unido son muy similares con respecto a ISO 9000 y que implementaron este sistema de garantía de calidad por razones similares, es decir, para mejorar la eficiencia escolar, tener ISO 9000 como herramienta de marketing, para responder a la presión de la industria para proporcionar trabajadores más capacitados y para adaptarse a un entorno socioeconómico cambiante.

Jorge y Filipe (2012) argumentaron que el objetivo principal de las normas ISO 9000 en educación es brindar confianza a los profesionales, los estudiantes y sus padres, empleados y diversas partes interesadas. En su investigación empírica, al obtener datos de veintiuna instituciones de educación superior indias (16 de ingeniería, 2 de administración, 2 escuelas politécnicas y 1 instituto médico), encontraron que el papel de los consultores externos era muy importante.

La mayoría de las instituciones habían contratado consultores externos y tomaron menos de un año para la certificación. En segundo lugar, encontraron que las instituciones mejoraron la documentación y los registros de mantenimiento. En tercer lugar, descubrieron que ISO 9000 era altamente beneficioso para los sistemas, profesores y estudiantes. En cuarto lugar, también informaron que las instituciones enfrentaron problemas durante la

certificación ISO 9000, como la escasez de tiempo y el compromiso y la falta de obligaciones. Los autores informaron que las instituciones consideraban que las normas de ISO requerían mucho tiempo y papel, y se requerían más reuniones y documentación. Además, los autores señalaron que la mayoría de los miembros de la facultad estaban frustrados por el tiempo que pasaban fuera del aula haciendo informes, más papeleo, menos tiempo de clase y sentían que ya tenían cargas de trabajo completas.

3.6.3. TQM y la educación superior

Algunos estudios han sugerido que la educación superior es un sector en el que la autonomía individual y la libertad académica son altamente valoradas y donde la administración (considerando la jerarquía de arriba hacia abajo), y una reducción de la implicación de la responsabilidad personal se consideran como elementos de gran interés (Harvey y Newton, 2004). Al mismo tiempo, podemos encontrar implícito en esta caracterización de la educación superior, el rechazo parcial o completo de los métodos de TQM dentro de las IES. En el extremo opuesto del espectro, algunos expertos han descrito la TQM como un medio para gestionar el cambio, con el fin de poder implementar las innovaciones y al mismo tiempo preservar los valores tradicionales de la educación superior (Venkatraman, 2007).

Gran parte de este debate se basa en preocupaciones concretas sobre la competitividad de las instituciones de educación superior. Las IES han enfrentado presiones cada vez más similares a las organizaciones del sector privado y ya no son inmunes a las fuerzas del mercado. El interés por los problemas de calidad y la gestión de la calidad ha crecido, ya que cada IES tiene como objetivo la entrega de programas de alta calidad y el logro de las calificaciones más altas en los ejercicios de evaluación de la calidad de la investigación y la enseñanza. Estas calificaciones se utilizan a menudo en material promocional para departamentos e instituciones, con el fin de atraer aplicaciones de estudiantes de alto calibre. De muchas maneras, se han vuelto críticos para el éxito general, si no la supervivencia, de la organización (Sirvanci, 2004).

Para lograr altas calificaciones en la evaluación de la calidad de la enseñanza, las IES necesitan sistemas de monitoreo sólidos, así como el compromiso total de todo su personal y una cultura que apoye la idea de la mejora continua de la calidad. Esto se ha convertido en uno de los incentivos para la introducción de medidas de tipo TQM. Un aspecto adicional que favorece un enfoque de TQM es el hecho de que las universidades se encuentran actualmente

bajo presión para lidiar con el aumento del número de estudiantes, mientras que al mismo tiempo sufren una reducción, en términos reales, de la financiación per cápita (Quinn, Lemay, Larsen, y Johnson, 2009). Por lo tanto, la eficiencia en el tratamiento de grandes cantidades, la reducción de costos, la responsabilidad y la relación calidad-precio se han convertido en temas clave para la IES actualmente.

Krüger (2001) sugiere cuatro rutas posibles por las cuales las iniciativas de TQM pueden ingresar a una IES:

- Primero: los miembros de los órganos de gobierno universitarios, que tienen experiencia en TQM en el mundo de los negocios, y vieron los beneficios que puede aportar a una organización, pueden haber estimulado el debate en los niveles más altos de las instituciones. Estas personas pueden percibir los elementos clave de TQM como aplicables en diversos entornos de trabajo y, por lo tanto, no pueden ver ninguna razón por la que no se pueda aplicar en las IES.
- Segundo: los académicos que enseñan los principios de la gestión de la calidad en las escuelas de negocios y facultades de ingeniería han aportado esta experiencia para desarrollar las políticas y mecanismos de calidad de su propia institución. Pueden hacerlo mediante la participación en los comités de calidad de su institución o mediante la aplicación directa de un enfoque de TQM dentro de sus propios departamentos o facultades.
- Tercero: la presión explícita de los Gobiernos puede haber llevado a las instituciones a prestar más atención a los problemas de calidad, especialmente en lo que se refiere a la respuesta de los alumnos. Si bien esto es indudablemente cierto, la propuesta podría resultar en una implementación cada vez mayor de los procedimientos de garantía de calidad mecanicistas, y no necesariamente en un enfoque de TQM.
- Cuarto: los procedimientos de garantía de calidad existentes pueden haber demostrado ser inadecuados para hacer frente al entorno cada vez más competitivo e impulsado por el mercado en el que operan las IES. Para contrarrestar esto es necesario abogar por un enfoque de TQM.

La TQM tiende hacia un enfoque centrado en los recursos humanos y, como tal, puede considerarse que se ajusta a los valores y necesidades de las instituciones de educación superior. Houston (2007) ha argumentado que un enfoque que adopta, como su principio

central, la noción de mejora continua es uno que puede fomentarse a nivel individual y se adapta bien a los procesos normales de evaluación y desarrollo del personal, que están en vigencia en la mayoría de las instituciones de educación superior.

3.6.3.1. Prerrequisitos para la implantación de la TQM en educación superior

Los defensores de TQM han identificado una serie de requisitos previos para la implementación de este método (Houston, 2007). En consecuencia, la TQM en la educación superior, y en otros lugares, tiene que ser dirigido por la gestión. Si la alta dirección de la institución no está comprometida con este enfoque, ¿cómo pueden esperar persuadir a los docentes y académicos? En otras palabras, la administración debe poder ver un beneficio claro para la institución y comunicarlo de manera efectiva a su personal (Ali y Shastri, 2010).

Además, la TQM solo funcionará si existe un compromiso total de la fuerza laboral con la misma (Khodayari y Khodayari, 2011). Esto conlleva no solo la participación del personal académico, sino también al personal de apoyo, que contribuye al funcionamiento de la institución y a la experiencia general del estudiante.

Tal proyecto requerirá un cambio cultural (Krüger, 2001). A menudo, esto implicará alejarse de un enfoque de control de calidad en el que los miembros del personal reaccionan a las cosas una vez que se han equivocado, hacia un enfoque más proactivo, donde el personal busca formas de mejorar continuamente la calidad de su trabajo. También puede requerir un cambio en la forma en que se percibe la prestación de servicios, tanto interna como externa a la institución, como es el caso de considerar a los estudiantes y otras partes interesadas como "clientes".

El requisito previo definitivo para la implementación exitosa de TQM es la recolección y el análisis de datos sólidos, como un medio para monitorear la calidad y medir el cambio (Harvey y Newton, 2004). Una organización debe tener algún medio para medir dónde está ahora y decidir dónde le gustaría estar en el futuro. Sin embargo, como se argumentó anteriormente, los indicadores de desempeño no deben convertirse en un fin en sí mismos. Dentro de un enfoque de TQM, los indicadores de rendimiento no se utilizan para controlar la calidad sino para ayudar al proceso de mejora, y en este contexto, su uso es digno de elogio.

Quin et al (2009), aunque están de acuerdo en que la implementación de TQM es más difícil en una IES, argumentan que su énfasis en los sistemas y procesos basados en la calidad

proporciona un marco positivo para la toma de decisiones institucionales integradas y la resolución de problemas. Está integrado en el sentido de que la TQM pretende adoptar un enfoque holístico para la toma de decisiones e involucrar a todos dentro de la organización para lograr resultados exitosos para la institución en general. La opinión de Quin et al (2009) es que el aprendizaje de los estudiantes es la función principal de las universidades y que todas las discusiones sobre calidad y garantía de calidad deben basarse en esto. Pero el aprendizaje de los estudiantes es solo una función de una universidad. La investigación, y los ingresos que pueden generarse a partir de dicha actividad, también tienen una importancia crítica. Esto ilustra que los enfoques de TQM, tal como existen, aún pueden requerir algún refinamiento.

A medida que el enfoque TQM se hizo más conocido, fue adoptado por los sectores público y de servicios (Gharakhani et al., 2013). Los bancos, las compañías de seguros, los hoteleros y los minoristas buscaron mejorar los niveles de satisfacción de sus clientes mediante la implementación de TQM en sus organizaciones. Si percibimos la enseñanza como una forma de "prestación de servicios" dentro del sector público, entonces hay razones sólidas para defender también un enfoque de TQM en este entorno. Los académicos pueden tener alguna dificultad para aceptar términos comerciales generales, como 'mercados' y 'clientes', en el contexto de la educación superior, sin embargo, esto no debería presentar una barrera para la implementación de un enfoque TQM.

Al analizar la aplicabilidad de un enfoque de TQM a la educación superior, podemos establecer paralelos con su desarrollo en el sector privado. TQM se implementó inicialmente en organizaciones de fabricación, con el objetivo de mejorar los procesos de producción y garantizar que el producto final fuera adecuado para su propósito. Sin embargo, esta aplicación no fue un fin en sí misma. El enfoque TQM abogó por la mejora continua. En este sentido, la investigación y el desarrollo innovadores fueron críticos para el proceso. Sin experimentación e innovación, los productos no podrían ser mejorados. Lo que la TQM aportó a este proceso fue la idea de que el individuo, y la organización, deberían pensar con mucho cuidado sobre el propósito del nuevo desarrollo; para quien estaba siendo diseñado; cómo podría ser utilizado; y cómo se pueden reducir los errores costosos. Tal pensamiento podría transponerse a las actividades de enseñanza e investigación de una institución de educación superior (Sivanci, 2004).

Sin embargo, la discusión actual, que rodea la aplicación de estos conceptos, no es de ninguna manera unánime. Houston (2007) reconoce que puede haber poco desacuerdo con la idea de que se debe desarrollar una cultura de calidad en una IES, de modo que todos estén conscientes de su parte en mantener y mejorar la calidad de la institución. El autor (Houston, 2007) sin embargo, percibe el riesgo en este enfoque y cree que, para garantizar que cada individuo actúe de manera apropiada, se deberán implementar procedimientos que ofrezcan una garantía real de calidad, pero que en última instancia conduzcan a una mentalidad de lista de verificación.

En su forma más pura, más filosófica, la TQM no tendría necesidad de mecanismos de verificación. Todo se haría 'correctamente a la primera vez'; los objetivos del curso y los objetivos serían claros; clases bien enseñadas; evaluaciones apropiadamente elegidas; los cursos marcados se devolvieron en un tiempo razonable, etc. Sin embargo, las acciones humanas rara vez son 'correctas la primera vez', ni debemos esperar que lo sean, en un entorno donde la experimentación y la innovación no solo se alientan, sino que se esperan. Los seres humanos no son autómatas. No hacen la misma cosa exactamente de la misma manera cada vez, como lo haría una máquina bien afinada. Por lo tanto, tanto el individuo como la organización necesitan tener algún comentario sobre qué tan bien están logrando los estándares de calidad que han establecido (Eagle y Brennan, 2007).

Para que este enfoque sea aplicable, los datos deberían recopilarse en forma de indicadores de desempeño, tanto cualitativos como cuantitativos, que se utilizarían para monitorear y evaluar el logro exitoso de esos estándares. Tales indicadores no deberían, como hemos dicho anteriormente, ser fines en sí mismos. Una mentalidad de lista de verificación reflejaría una visión muy estrecha de la gestión de la calidad. Un enfoque de TQM, por otro lado, buscaría ampliar esa visión, mucho más allá de las listas de verificación, y alentar una búsqueda continua de formas en que se pueda mejorar la calidad. Los procedimientos de garantía de calidad son un elemento necesario en el proceso de TQM. Sin retroalimentación, no podemos saber si nuestros intentos de mejorar los elementos de nuestra enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes han tenido éxito (Eagle y Brennan, 2007).

El personal académico, que percibe la garantía de calidad como una carga innecesaria, a menudo no comprende la parte esencial que desempeña no solo para asegurar sino también para mejorar la calidad. La garantía de calidad no se trata únicamente de verificar lo que se ha hecho bien o no, sino que debería permitir aprender de los éxitos y los fracasos y utilizar

dicha información para mejorar aún más la calidad de la enseñanza y la enseñanza. Sakthivel, Rajendran y Raju (2005) sugieren que una de las características más persuasivas de TQM reside en su énfasis en la contribución del individuo al éxito de toda la organización. Ya que acepta que el personal académico puede tener lealtades divididas (con la institución, sus estudiantes y compañeros académicos) y que estos deben tenerse en cuenta al implementar un enfoque de TQM. Sin embargo, Sakthivel et al. (2005) condenan el uso del principio de "libertad académica" como un medio para refutar tal enfoque y para escapar de una medida de responsabilidad por el método o contenido de lo que se enseña o investiga.

3.6.3.2. Identificando clientes y objetivos

Una crítica importante de TQM en la educación superior gira en torno a la cuestión de identificar a los "clientes". La mayoría de las organizaciones, y en particular las establecidas hace muchos años, tienden a evolucionar para adaptarse a sus propios fines (Ardi, Hidayatno y Yuri, 2012).

Los expertos de la organización sugerirían que es mucho más fácil cumplir los objetivos que uno se establece que buscar satisfacer los de los clientes (Eagle y Brennan, 2007). Sin embargo, los nuevos enfoques de garantía de calidad exigen que las voces de los clientes se escuchen y que se satisfagan sus necesidades. En un contexto de TQM, la calidad se define en términos de si un producto o servicio cumple con las especificaciones del cliente (Houston, 2007). Esto puede requerir un cambio de actitud con respecto a "quién" podría ser ese cliente. En un contexto de educación superior, hay varias respuestas posibles. ¿Es el cliente el estudiante o el futuro empleador de los graduados? ¿Padres o personas a cargo de la financiación de los mismos? ¿Patrocinadores u organismos profesionales? ¿O es la sociedad en su conjunto? (Ardi et al., 2012).

En el sector manufacturero, donde se introdujo TQM por primera vez, también hay una multitud de clientes. Definir el término "cliente" simplemente en relación con el comprador final del producto es inapropiado. Por supuesto, el comprador del producto es el cliente, pero también lo es el minorista, el mayorista y el distribuidor. Sin embargo, cada persona involucrada en el proceso de fabricación que depende de otra persona, dentro de la empresa, que lleva a cabo su función sin errores, para que el siguiente paso en el proceso pueda realizarse de manera efectiva, puede ser vista como un "cliente" (Fonseca, 2015).

Clayson y Haley (2005) se han cuestionado si el cliente es el estudiante o el empleador, los padres o el gobierno, los patrocinadores o los organismos profesionales. En educación superior, no tenemos que responder a esta pregunta con una sola respuesta. Nuestra respuesta puede ser que el cliente es todo esto. Sin embargo, al igual que en el sector manufacturero, cada cliente exige algo ligeramente diferente a nosotros. El estudiante exige cursos interesantes y bien enseñados, que los llevarán a empleos relevantes y profesionales o que los prepararán para estudios posteriores. Los empleadores de graduados exigen un alto grado de conocimiento y habilidades para que el graduado pueda convertirse rápidamente en un miembro efectivo de su fuerza laboral.

Los padres y el gobierno, que financian la educación superior de cada estudiante, buscarán una valoración por su inversión en términos de los recursos e instalaciones que apoyan sus estudios; la seguridad de que la calidad de la enseñanza y la investigación es de un estándar aceptable (si no, excepcional) y una garantía de que los puestos de trabajo estarán disponibles para graduados calificados. Los patrocinadores y los organismos profesionales buscarán la verificación de que se han adquirido conocimientos y habilidades particulares, lo que resultará en la exención de los exámenes profesionales, o permitirá el ingreso a una profesión particular.

El estudiante es sin duda el cliente de la universidad. Pero para relacionar esto en términos de un proceso de producción, el estudiante también puede ser visto como la materia prima, que emprende ciertas transformaciones, y finalmente pasa el programa de estudio y se transforma en el producto del sistema. Estas diversas perspectivas del estudiante, como cliente, materia prima y producto, plantean ambigüedades interesantes para la educación superior y, dependiendo de lo que predomine, pueden influir en el desarrollo y el impacto de un programa de TQM. Sin embargo, si podemos aceptar la noción de que hay varios clientes de educación superior, también podemos aceptar que, en varias ocasiones, el estudiante desempeña más de una función dentro del sistema (Clayson y Haley, 2005).

Sin embargo, ciertos individuos y organizaciones han tratado de identificar al cliente principal de la educación superior. Lomas (2007), sostiene que el cliente principal es el estudiante, y que el servicio que se presta era educación. Sin embargo, esta visión deja de lado el elemento importante de la contribución del estudiante a su desarrollo, ya que no es meramente una receptora pasiva del servicio, sino una participante activa en el proceso. Este factor ha sido pasado por alto incluso por los partidarios del estudiante como materia prima,

que ven el elemento de transformación como la aplicación de un servicio de valor agregado y el resultado final, el graduado, como el estudiante después de la exposición al servicio de valor agregado. Dentro de esta perspectiva, la sociedad ha sido identificada como el cliente principal, definido directamente como el empleador e indirectamente como el consejo de financiamiento (Gillespie y Zachary, 2010).

Una dificultad adicional para adoptar un modelo "industrial", y para intentar aplicarlo en la educación superior, es que ciertos aspectos no se traducen fácilmente en un entorno tan diferente. Si un fabricante requiere ciertas materias primas para hacer el producto, se asegurará de que cada una cumpla con los estándares de calidad en todas las situaciones. En educación superior, los estudiantes provienen de una amplia gama de antecedentes y con una amplia gama de calificaciones. La materia prima, en este contexto, no está estandarizada en un cierto nivel de calidad y el miembro académico del personal no puede rechazar a un estudiante por no estar lo suficientemente bien preparado por otro profesor (Gillespie y Zachary, 2010).

Esto puede ser una característica en el sector de educación superior, lo que lo hace bastante diferente a cualquier otro entorno en el que opera TQM. Sin embargo, no debe afectar excesivamente a la IES, que tradicionalmente establece ciertos parámetros de entrada, tanto de manera informal como formal. Una forma de abordar estas dificultades puede ser un mejor diagnóstico, en el punto de entrada, de las capacidades y el potencial de un estudiante (Halbesleben, Becker, y Buckley, 2003). Dicho diagnóstico permite un apoyo adecuado y, si es necesario, se toman medidas correctivas para garantizar el éxito del estudiante en el programa. Dicha acción puede ser particularmente necesaria para estudiantes maduros, o para aquellos que ingresan en un entorno familiar que no ha tenido experiencia previa en educación superior, y puede tomar la forma de asesoramiento académico y personal adicional o cursos de "puente", como los que se ofrecen en IES.

Sin embargo, el éxito se basa en última instancia en el compromiso propio del estudiante con el aprendizaje y puede beneficiarse de una forma específica de contrato o entendimiento entre la universidad, el profesor y el estudiante en cuanto a lo que cada uno puede esperar el uno del otro (Halbesleben et al., 2003).

Sirvanci (2004) está de acuerdo en que el estudiante es fundamental para el proceso y que la TQM se puede usar no solo para mejorar la experiencia del estudiante, sino también

para facilitar al estudiante del receptor pasivo al arrendador activo. Por ello, identifican cinco áreas clave para mejorar el aprendizaje estudiantil y la experiencia del estudiante.

- Primero: aboga por un enfoque en los procesos involucrados en el aprendizaje y en la centralidad que tiene a la persona que contrata los servicios esperando obtener resultados exitosos.
- Segundo: resalta la necesidad de facilitar que el aprendiz se responsabilice del proceso de aprendizaje.
- Tercero: el alumno debe asumir la responsabilidad de desarrollar y decidir el estilo de entrega (formación), acorde con los métodos empleados por el proveedor (IES).
- Cuarto: el proceso de aprendizaje debe capacitar al alumno para innovar, experimentar, reflexionar y aprender del fracaso relativo, así como del éxito.
- Quinto: el alumno debe ser alentado y apoyado para que sea un aprendiz auto motivado y de por vida.

Meirovich y Romar (2006) reconocen que los procedimientos de control de calidad, como la revisión de los resultados del curso académico, son principalmente herramientas reactivas, ya que se centran en lo que ha fallado en el pasado y en cómo podría corregirse. Esto contrasta con los enfoques más proactivos, como los propuestos en la TQM, que tienen como objetivo centrarse en el proceso y buscar formas de mejorar continuamente la prestación de servicios. Idealmente, la TQM se basa en el monitoreo continuo, la evaluación y la revisión de la calidad y no depende de las comprobaciones de los alumnos de forma individual.

Los enfoques reactivos también ignoran la noción de cliente interno (Mark, 2013). Dentro de un entorno de TQM, como hemos visto, la contribución de cada miembro de la institución es fundamental para su éxito general. Si los administradores no le dan al personal académico sus listas de clases u horarios, esto puede crear dificultades considerables. Del mismo modo, si el personal académico no presenta sus calificaciones de evaluación a tiempo para que el administrador prepare los documentos para el claustro de profesores, esto puede llevar a una mayor presión en el trabajo y demoras en que los estudiantes reciban sus resultados. Los expertos de TQM abogan por el uso de diagramas de flujo de procesos, como un medio para ilustrar todos los vínculos en la cadena de calidad, ya que es una técnica

simple que aclara las relaciones y las dependencias y refuerza la importancia de satisfacer las necesidades internas de los clientes, así como las de los clientes externos (Mark, 2013).

Como se indicó anteriormente, para que un enfoque de TQM funcione, es necesario que sea compatible desde la alta dirección. Los rectores deben tener un conocimiento básico de la calidad y cómo se puede mejorar esto. Como en cualquier toma de decisiones de gestión, la buena información es esencial y, en el caso de la TQM, es probable que esta información tome la forma de estadísticas, índices y otros datos cuantitativos, que indiquen cómo funciona un programa de estudio en la IES (Sakthivel et al., 2005). Los ejemplos serían información sobre los puntos de ingreso de los estudiantes, las tasas de progresión y fracaso, los destinos de empleo, etc.

Mark (2013) sugiere que, para obtener una mejor imagen de la provisión actual, las opiniones de los clientes de la institución, en este caso, los estudiantes, deben buscarse activamente y esta retroalimentación debe usarse para mejorar la calidad. Esto formaría parte de la recopilación de datos esenciales necesarios para respaldar la mejora continua de la calidad. Sin embargo, tal retroalimentación debe ser usada con cuidado. Los estudiantes en las primeras etapas de un programa de estudios universitarios pueden ser incapaces de poner su aprendizaje en perspectiva y pueden cuestionar el juicio del personal en relación con los asuntos curriculares, lo cual puede favorecer enfoques más populistas y condenar a los más desafiantes. Como una herramienta, en la búsqueda de una evaluación general de la calidad en el aprendizaje y la enseñanza, la retroalimentación de los estudiantes ocupa un lugar importante, pero debe interpretarse en el contexto de otros indicadores de calidad, como las tasas de progresión, las puntuaciones medias de evaluación, etc., en lo que respecta al sistema de Calidad total, la administración del mismo depende de lograr una imagen completa de la calidad de la provisión existente, con el fin de poder buscar mejoras en el sistema (Mark, 2013).

Meirovich (2006) señala que es difícil identificar al cliente de la IES, varios grupos diferentes, como estudiantes graduados, empleadores y contribuyentes, por ello definió al cliente de la Educación Superior como el estudiante como consumidor de conocimiento y servicios, el futuro empleador o la escuela de posgrado como consumidor del producto estudiantil, y la sociedad en su conjunto como contribuyentes y beneficiarios de las operaciones educativas de la institución (Sahney, Banwet y Karunes, 2006).

Por ejemplo, en el Reino Unido, el gobierno gasta anualmente tres mil millones de libras para sufragar los costos directos del sector de educación superior. Por lo tanto, es una de las principales partes interesadas en la educación superior y, con razón, le preocupa obtener valor por su dinero y garantizar la competitividad de la economía del Reino Unido al fomentar la provisión de una fuerza laboral altamente cualificada. Si la calidad de los cursos proporcionados no se aprueba y los fallos no se rectifican, se retira el financiamiento del gobierno (Quinn et al., 2009).

En Estados Unidos, la Universidad de Harvard afirma que el cliente se define como cualquier persona a quien proporcionamos información o servicio. La Universidad de Oregón afirma que sus estudiantes son el propósito de existencia (Mai, 2005).

Mergen, Grant, y Widrick (2000) dividieron a los clientes de las IES en diferentes grupos: estudiantes existentes y potenciales; empleados; funcionarios del gobierno; y la industria. Otros autores argumentan que los roles duales del estudiante (clientes / buscadores de cualificación) en la Educación Superior hacen que la implementación de la TQM en la Educación Superior sea muy difícil.

Además, Karahan y Mete (2014) señalaron que los clientes de las IES son: estudiantes, padres, exalumnos, empleadores, profesores, académicos de la comunidad local y personal. Saraiva (2008) señaló que los estudiantes, como consumidores de la IES, podrían ser considerados como el principal cliente.

Sin embargo, si bien los estudiantes son el cliente más obvio de una institución de educación superior, muchos otros interesados también funcionan como clientes para diversas áreas de operaciones. Hay un grupo diferente de clientes en la educación, como estudiantes, padres, corporaciones, miembros de la facultad, sociedad, etc. Al mismo tiempo, muchas de las partes interesadas externas proporcionan fondos a la universidad y tienen un alto interés en las funciones de la universidad (Samad y Thiyagarajan, 2015).

Por lo tanto, al reducir el énfasis en la IES, hay varias áreas de importancia para las partes interesadas; satisfacción de los graduados con los servicios brindados, retroalimentación de exalumnos y satisfacción de los estudiantes para el registro y / o los procesos de ayuda financiera. Ante lo cual, la calidad total considera una amplia gama de beneficiarios o partes interesadas, como la sociedad y las empresas, y no solo los clientes internos de la universidad (Samad y Thiyagarajan, 2015).

3.6.3.3. Otros aspectos de la TQM y la Educación Superior

La definición de calidad en la educación superior es compleja y oblicua según lo descrito por Tsinidou, Gerogiannis y Fitsilis (2010), ya que se han desarrollado diversas definiciones con respecto a la calidad en la educación superior, cada una representa una visión diferente, que incluye:

- Excepcionalidad.
- Perfección.
- Aptitud para el propósito.
- Relación calidad-precio.
- Perspectiva de calidad de las partes interesadas.
- Grado en el cual los objetivos previamente establecidos se deben cumplir.

Según Psomas y Antony (2017), la calidad en la ES se puede concebir como un concepto multidimensional, que incluye todas las funciones y actividades relacionadas que forman parte de la vida académica en un sistema universitario. Por lo tanto, cualquier marco para la evaluación de la calidad debe tener en cuenta la calidad de los estudiantes, maestros, servicios de apoyo a la infraestructura de los estudiantes, evaluación de los planes de estudio y recursos.

Además, la UNESCO en su Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI en su artículo 11 (1998) declaró que:

La calidad de la enseñanza superior es un concepto pluridimensional que debería comprender todas sus funciones y actividades: enseñanza y programas académicos, investigación y becas, personal, estudiantes, edificios, instalaciones, equipamiento y servicios a la comunidad y al mundo universitario... Con miras a tener en cuenta la diversidad y evitar la uniformidad, debería prestarse la atención debida a las particularidades de los contextos institucional, nacional y regional. Los protagonistas deben ser parte integrante del proceso de evaluación institucional. (p. 109)

En una línea similar, Saraiva (2008) señala que la calidad de la educación superior se puede definir como:

- Excepcionalidad en la calidad: Noción tradicional de calidad que se refiere a estándares y resultados extremadamente buenos. Esta noción de calidad se basa a menudo en la reputación.
- Calidad como perfección o consistencia: Se refiere a contar con pocos defectos según el estándar establecido. También mide los indicadores de rendimiento, como el de los estudiantes del centro a través de los porcentajes de graduados, la entrada en diversos puestos de trabajo después de la graduación, entre otros.
- Calidad para conseguir los objetivos: esto puede significar, primero, cumplir con los requisitos o expectativas del cliente (es decir, el estudiante) o, en segundo lugar, cumplir o satisfacer objetivos o misiones institucionales.
- Calidad como retribución de la inversión: Se refiere a operaciones rentables y eficientes. Este es a menudo un criterio utilizado por la ONU y el Banco Mundial para determinar las tasas de rendimiento y medir la calidad de la educación.
- La calidad como elemento de transformación: Esta última concepción de la calidad se refiere al empoderamiento y la mejora del estudiante, como un valor agregado en los cambios cualitativos en el estudiante.

Aunque las instituciones educativas han tardado un poco más en considerar el valor de la TQM, muchas de ellas ahora están usando la TQM para mejorar su administración y enfrentar los desafíos internos y externos. Por ejemplo, la revisión de la literatura ha revelado que se han realizado muchos estudios en este campo alrededor del mundo, como es el caso del desarrollado por Zafar (2018), el cual concluyó que la Educación de calidad se trata de sistemas que conducen a una buena cultura académica, un excelente resultado académico, una gestión progresiva y adaptable, una administración clara y transparente, un perfil destacado de los estudiantes egresados y, sobre todo, una revisión y modificación de las estrategias aplicadas en la misma. Todas las partes interesadas tienen un papel destacado que desempeñar. Al mismo tiempo, añadió que la TQM debe probarse en universidades para el máximo rendimiento de los estudiantes y los empleados.

Waithanji, Kuri y Onyango (2006) examina la medida en que las escuelas secundarias en Kenia practican aspectos de la Gestión de la calidad total. Descubrieron que la mayoría de las escuelas no están comprometidas con la planificación de la calidad de la estrategia, aunque sí promueven iniciativas de desarrollo de recursos humanos. En una línea similar,

Longbottom, Osseo-Asare, Chourides, y Murphy (2006) propusieron un modelo para la implementación de TQM en instituciones de educación superior. Su modelo consiste en criterios que afectan el desempeño y ayudan a las organizaciones a alcanzar la excelencia organizacional. Estos criterios son liderazgo, política y estrategia, gestión de personas, recursos y asociaciones y procesos.

Por otra parte, Meirovich (2006) señaló que la TQM en la educación superior contempla los siguientes elementos:

- No hay trabajadores ni gerentes: Todos los empleados de una institución educativa tienen roles importantes que desempeñar. El papel de cada uno es importante. El equipo nunca puede tener éxito a menos que todos den lo mejor de sí mismos.
- La TQM requiere un nuevo conjunto de valores. Debe haber apertura, transparencia, confianza, paciencia, respeto y disciplina. Existe la necesidad de pensar a largo plazo y hacer hincapié en el objetivo acorde con el mismo. El sistema de penalizaciones y recompensas debe permanecer abierto a la evaluación de cada organismo.
- Implicación, y no solo participación en la gestión. Participación significa se parte de forma comprometida, al mismo tiempo que se reconocen los valores que se trabajan en el centro. Esto requiere tanto el empoderamiento de los empleados como el control también y cuando sus acciones van más allá de abordar las necesidades y objetivos institucionales.

Al-Tarawneh y Mubaslat (2011) investiga la implementación de TQM en el sector de educación superior en Jordania. Afirma que la TQM puede aplicarse a la educación superior, pero debe modificarse para reconocer plenamente algunos aspectos únicos de la educación.

Sadiq, Rajadurai, y Azlin (2003) estudian la TQM en la industria de educación superior en Malasia. Los investigadores llegaron a la conclusión de que TQM se puede implementar con éxito en la Educación Superior, que todas las instituciones se comprometieron a usar como una forma de mejorar la calidad.

Al-Tarawneh y Mubaslat (2011) miden la TQM en las universidades de Yemen en general desde el punto de vista de los miembros de la facultad. Los autores han encontrado que hay una posibilidad limitada de aplicar la TQM en estas universidades. Al mismo tiempo, concluyen que la realización de los principios de la TQM requiere tiempo, esfuerzo y el compromiso total de todos los miembros de la organización. Algunos estudios presentan el

resultado de la implementación de la TQM en la organización educativa, como es el caso de Mai (2005) el cual informó los resultados al evaluar la efectividad de un programa de TQM en la Universidad de Houston (Facultad de Administración de Empresas). El autor encontró que la implementación de la TQM tuvo algunos resultados positivos, como el aumento de las percepciones de los estudiantes sobre la calidad del servicio.

3.6.3.4. Dimensiones de la calidad en la Educación Superior

Las instituciones de educación superior tienen un gran número de grupos de clientes, tal como se presenta en esta sección. Estos clientes tienen diferentes requisitos, complementarios o contradictorios entre sí. Por lo tanto, la calidad de la educación superior es muy importante para todos, y debe discutirse desde la perspectiva de todos los clientes. Karahan y Mete (2014) señalan que las dimensiones de la TQM en la educación superior incluyen:

- Admisión: la facultad debe decidir cómo se selecciona a un estudiante para un programa en particular.
- Diseño de currículum: el diseño curricular de cualquier programa educativo debe ser dinámico y al mismo tiempo estático. Al desarrollar el plan de estudios para cualquier programa educativo, se deben considerar los factores contributivos básicos, como es el desarrollo humano, el aprendizaje, el conocimiento y las fuerzas sociales, todos ellos, elementos fundamentales.
- Implementación curricular: el diseño y la implementación de un plan de estudios adecuado también son cuestiones cruciales en el campo de la TQM.
- Evaluación: en general, la evaluación debe ser realizada por personal de instrucción calificado y los informes de evaluación deben estar disponibles para el departamento administrativo y los decanos de cada facultad. Esto ayuda a identificar las fortalezas y debilidades de los programas y también las habilidades administrativas que tienen implicaciones importantes para la modificación de los objetivos a corto plazo y los procedimientos de planificación.
- Empleabilidad: la demanda de empleo en el entorno laboral se refiere a la capacidad de una persona para obtener su primer empleo inicial, mantener un trabajo y obtener un nuevo empleo si es necesario. La empleabilidad es una unión de varias habilidades,

capacidades, conocimientos, y competencias que permiten a las personas obtener un empleo y tener éxito en sus carreras profesionales. Lo cual es beneficioso tanto para los alumnos como para las IES.

3.6.3.5. Interés de la educación superior en la TQM

El sector de educación superior se interesó en la TQM debido a varios desafíos que enfrentan las universidades, entre ellos: el aumento de los costos operativos, el aumento de la matrícula, el cambio demográfico de los estudiantes, el aumento en los costos de tecnología y las demandas del mercado para graduados mejor preparados. Mai (2005) citó las razones de la necesidad de los principios de TQM en la educación superior, entre ellos: la disminución de los recursos y el aumento de la presión pública para la rendición de cuentas.

Tsinidou et al (2010) señalan que la adopción de la TQM en la educación superior tiene muchas razones y motivos que incluyen:

- **Costos:** un bajo nivel de gasto en educación superior hace que las universidades busquen el control de costos por medio de la gestión, por ello, la TQM es un medio de herramientas y principios para controlar los costos durante el servicio. El gasto en educación se incrementa y debe vincularse con el retorno de beneficios, que consiste en asumir el papel del desarrollo real, contribuir al avance de la civilización a través de la calidad del desempeño.
- **Competencia:** las IES tienen una fuerte competencia ya que cada institución busca atraer al mayor número posible de estudiantes a través del cumplimiento de los estándares internacionales. Las IES deben distinguirse al satisfacer las mejores necesidades para los estudiantes y la sociedad. La adopción de la TQM mejora la reputación para cumplir con los requisitos de rendimiento de la IES, lo que lleva a mejorar su posición competitiva entre otras instituciones académicas similares.
- **Objetivos del gobierno:** los gobiernos están ansiosos por evaluar la calidad de la educación superior más que nunca y por tratar de aplicar la calidad y la confiabilidad de manera más amplia para desarrollar la sociedad. Por lo tanto, las IES están bajo la presión de varias partes interesadas como estudiantes, gobiernos, empresas, y la sociedad en su conjunto. Estas presiones se traducen en razones para la popularidad de la preocupación por la calidad en la ES y conducen a la adopción de la TQM en las IES.

Además, la naturaleza de las universidades ha sido testigo de cambios, ya que se han convertido en lugares donde las personas acuden para evaluar sus habilidades y conocimientos por medio de la obtención de las calificaciones que les permitirán obtener un buen trabajo en lugar de centrarse en el desarrollo de conocimientos académicos como primer objetivo (Saraiva, 2008). Por lo tanto, las IES deben considerar las necesidades de los empleadores, que buscan personas capacitadas y con habilidades determinadas, esto lleva a las universidades a enfatizar la calidad de sus graduados y servicios para satisfacer a sus partes interesadas, sociedades y mercado.

3.6.3.6. Aseguramiento de la calidad en las IES

El aseguramiento de la garantía de calidad se refiere al procedimiento de revisión realizado por las IES que están diseñadas para (Psomas y Anthony, 2017):

- Salvaguardar los estándares académicos.
- Promover oportunidades de aprendizaje de calidad aceptable para los estudiantes.

Por ejemplo, la Unión Nacional de Estudiantes en Europa (ESIB) ofrece algunas definiciones relacionadas que incluyen (Freire y Teijeiro, 2010):

- Garantía de calidad: los medios a través de los cuales las instituciones pueden garantizar con confianza y certeza, que se mantienen y mejoran los estándares y la calidad de su oferta educativa.
- Evaluación de la calidad: La evaluación de la calidad es el proceso de evaluación externa realizado por un organismo externo de la calidad de las disposiciones educativas en las instituciones, en particular la calidad de la experiencia del estudiante.
- Auditoría de calidad: Auditoría de calidad es el proceso de examinar los procedimientos institucionales para garantizar la calidad y los estándares, y si los acuerdos se implementan de manera efectiva y logran los objetivos establecidos. El objetivo subyacente de la Auditoría de Continuación es establecer en qué medida las instituciones están cumpliendo efectivamente con sus responsabilidades por los estándares de los premios otorgados en su nombre y por la calidad de la educación proporcionada para permitir que los estudiantes alcancen los estándares.

- **Acreditación:** la acreditación es el resultado de una revisión de un programa o institución educativa siguiendo ciertos estándares de calidad acordados de antemano. Es un tipo de reconocimiento de que un programa o institución cumple con ciertos estándares.

Diferentes países han evolucionado los modelos de control de calidad para sus IES según lo requerido por su contexto nacional. Sin embargo, existe una actividad común relacionada con la garantía de calidad en todo el mundo. Por lo tanto, los ejemplos de diferentes países ayudarían a aclarar la posición del control de calidad en el contexto educativo.

- *Estados Unidos*

No existe una agencia u organismo federal para controlar la educación superior estadounidense; sin embargo, el control de calidad en la educación superior se realiza a través de los procesos de acreditación que aseguran que el proveedor de educación cumpla y mantenga estándares de calidad en los servicios académicos, administrativos y relacionados (Mai, 2005).

El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (CHEA, por sus siglas en inglés) se creó en 1997 y ahora está desempeñando las funciones de reconocimiento. Entonces, el objetivo principal de CHEA es la acreditación que define los siguientes aspectos sobre la misma (Mai, 2005):

- Un ejemplo altamente exitoso de una asociación público-privada efectiva.
- Un sistema de garantía de calidad y mejora de la calidad altamente exitoso y probado.
- Un ejemplo destacado de una asociación público-privada efectiva.
- Un ejemplo destacado de autorregulación fiable y responsable.

- *Reino Unido*

La Agencia de Garantía de Calidad (QAA) es el organismo independiente centralizado en el Reino Unido. La misión de esta agencia, tal como lo declaró en su sitio web, es salvaguardar los estándares y mejorar la calidad de la educación superior del Reino

Unido. El aseguramiento de la calidad se realiza a través de auditorías institucionales y revisiones de sujetos. Las auditorías institucionales aseguran que las IES cumplen con las siguientes acciones (Mai, 2005):

- Proporcionan un contexto y calificaciones de una calidad aceptable y estándares académicos apropiados.
- Ejercen sus poderes legales para otorgar títulos de manera adecuada (cuando corresponda).

Todo el ejercicio se basa en el código de práctica para la garantía de calidad académica y estándares en la educación superior, el código tiene 10 secciones que incluyen:

- Inclusión de los estudiantes con discapacidades.
- Exámenes externos.
- Apelaciones académicas y quejas de los estudiantes.
- Evaluación de los estudiantes.
- Aprobación del programa, monitoreo y revisión.
- Educación vocacional.
- Información y orientación.
- Aprendizaje de posicionamiento en el mercado.
- Técnicas de reclutamiento.
- Admisión.

Al mismo tiempo, la finalidad del código de calidad es (Mai, 2005):

- Garantizar los estándares académicos de la educación superior del Reino Unido.
- Garantizar la calidad de las oportunidades de aprendizaje que la educación superior del Reino Unido ofrece a los estudiantes.
- Promover la mejora continua y sistemática en la educación superior del Reino Unido.

- Asegurar que la información sobre las IES del Reino Unido esté disponible públicamente, promocionando de esta forma la transparencia en la comunicación de la información.

- *Australia*

La Agencia de Calidad de la Universidad Australiana (AUQA) se estableció en 2000 y es responsable de auditar la calidad de las universidades australianas. El sistema de garantía de calidad en Australia es bastante diferente de lo que se practica en los Estados Unidos y el Reino Unido. No existe un criterio específico para el aseguramiento de la calidad y la AUQA audita el proceso interno de aseguramiento de la calidad de la institución auditora (Cruickshank, 2003).

3.6.4. EFQM en la educación superior

Diversos autores han afirmado que el modelo EFQM es aplicable y beneficioso para la educación superior, al mismo tiempo, algunos de los beneficios que se contemplan son los siguientes (González y Espinoza, 2008):

- Genera un cambio intangible e inesperado en la interacción de las personas. A medida que los proyectos avanzaban, se ha apreciado que las personas involucradas en los mismos, comenzaron a ver las cosas desde otro punto de vista.
- Concede voz al personal de todos los niveles y permite un acercamiento entre los diversos participantes.
- Promueve el valor de los datos y los hechos conseguidos por la institución.
- Establece una conexión adecuada entre los planes estratégicos y cómo se conseguirán los mismos en el futuro.

Por ello, se ha demostrado que el Modelo puede ayudar a una institución a mejorar continuamente la forma en que se maneja a sí misma, mientras que también satisface las demandas de agencias externas de garantía de calidad. Por tanto, se han determinado los siguientes objetivos a conseguir por medio de la aplicación del modelo (Abundis, Bajo, y Toledo, 2017).

- Realizar presupuesto en los que se contempla el ahorro de calidad.

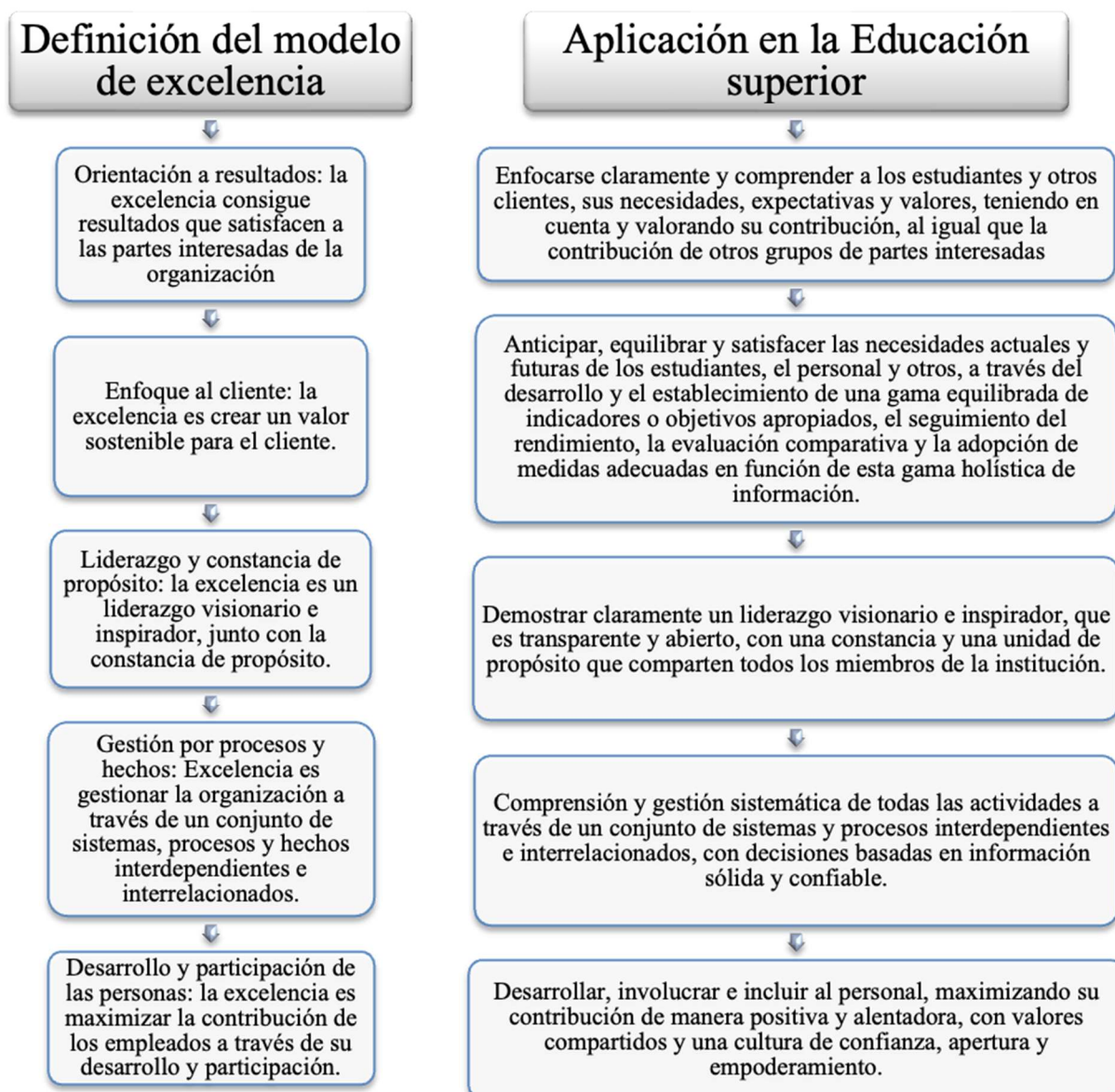
- Desarrollar un enfoque holístico al analizar todos los aspectos de la organización.
- Proporcionar un proceso de autoevaluación contra un conjunto de criterios no prescriptivo pero detallado.
- Ofrece una forma en la que un enfoque común puede proporcionar una nueva forma de trabajo que podría integrarse en la organización.
- Ofrece oportunidades de evaluación comparativa con otros organismos dentro y fuera del sector.
- Proporciona un marco a través del cual el núcleo de los problemas de la organización podría surgir, investigarse y mejorarse de forma continua.

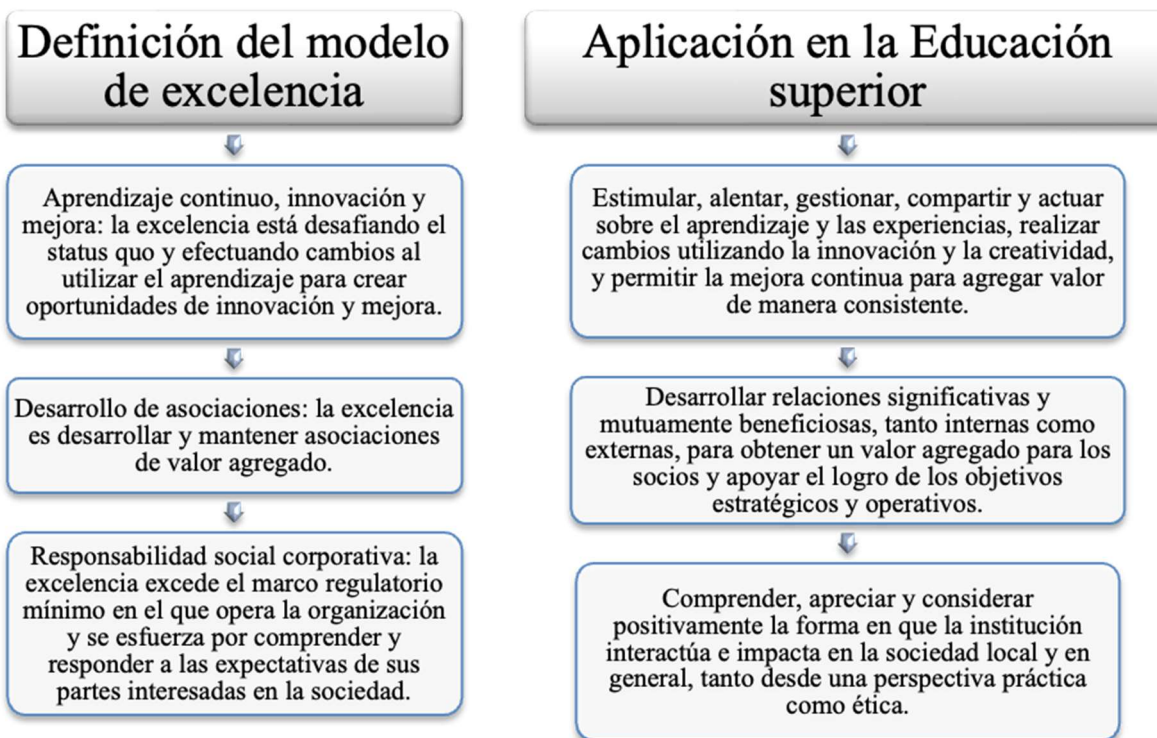
Por tanto, diversos estudios han demostrado que el Modelo de Excelencia EFQM es totalmente apropiado y beneficioso para los contextos de educación superior, lo que lleva al desarrollo de prácticas de gestión mejoradas en ambos ámbitos académicos y en las áreas administrativas en que funciona como un catalizador para el cambio al proporcionar un marco a través del cual se pueden analizar, priorizar y comprender las mejoras y cambios en la práctica actual. Acorde con los diversos beneficios que se han enumerado en las secciones anteriores (Suárez, Calvo-Mora, Roldán y Periañez-Cristóbal, 2017).

Los autores afirman también que el énfasis en los sistemas de calidad ha sido principalmente en la garantía de la calidad en áreas específicas (y principalmente académicas), en lugar del enfoque holístico ofrecido por el Modelo EFQM. Curiosamente, también brindan una visión más amplia y superior de los principios fundamentales mencionados anteriormente que se expone en la siguiente tabla (Suárez et al., 2017):

Figura 2

Otros principios del modelo EFQM en la Educación Superior





Nota. Elaboración propia basado en Suárez et al. (2017) y Abundis et al., (2017).

Al mismo tiempo, y tal como hemos podido observar en el TQM, los aspectos relacionados con la definición del cliente en la institución de educación superior siguen siendo controvertidos. Sin embargo, parece haber un consenso sobre que los estudiantes son clientes, así como la importancia del liderazgo para la educación superior (Manatos, Sarrico, y Rosa, 2017).

En una línea similar, se ha determinado que el Modelo de Excelencia EFQM es aplicable y beneficioso para las instituciones de educación superior por los siguientes motivos (Manatos et al., 2017):

- Afecta la mejora continua en las prácticas de gestión.
- Si se compartiera en todo el sector, la información de las autoevaluaciones y las mejoras realizadas habrían ayudado a difundir las prácticas educativas con mayores beneficios para los implicados.
- La autoevaluación según el modelo EFQM proporciona toda la información necesaria para la Agencia de Garantía de Calidad de los diversos países donde se aplique el

modelo y otras agencias externas. Sin embargo, el propósito principal de recopilar la información es para propósitos internos.

- El modelo es una herramienta eficaz para ayudar a planificar lo que una institución pretende lograr y, fundamentalmente, cómo logrará sus objetivos.
- Cuando es apoyado por el liderazgo, el uso del Modelo aumenta la comprensión de las personas sobre los objetivos de la institución y acerca a las personas.
- Se aprecia un ahorro en aspectos de calidad realizados al actuar sobre los resultados de la autoevaluación, el cual puede ser sustancial.

Además, Bendermacher, Oude, Egbrink, Wolfhagen, y Dolmans (2017), tras su investigación afirman que los paralelismos entre el marco del Aseguramiento de la Calidad y el Modelo EFQM son compatibles, ya que trabajan conjuntamente en los mismos objetivos. En su estudio enumeran los enlaces entre las partes de criterio del Modelo EFQM y los requisitos del proceso de aseguramiento de la calidad. Igualmente, Chen, Chen, y Padró, (2017) sostienen que las conclusiones al respecto son una contribución útil a los debates dentro de los intervinientes en relación con los modelos basados en resultados que apoyan la mejora continua.

Por tanto, el modelo EFQM cuenta con otras experiencias en el contexto de la Educación Superior, sin embargo, esto no sugiere que no habría posibles obstáculos para su implementación, los cuales se abordan en el siguiente apartado.

3.6.4.1. Principales problemas del modelo en la Educación Superior

Diversos expertos han identificado una serie de problemas potenciales asociados con la implementación de los principios de gestión de la calidad total en los que se basa el Modelo de Excelencia EFQM, los cuales contemplan:

- Confusión sobre quiénes podrían ser los clientes externos de una institución de educación superior: por ejemplo, el gobierno, consejos de investigación, organismos de acreditación, estudiantes y empleadores (Ismail, Murad, Jabar, y Nor, 2015). También hay dudas sobre los clientes internos y su definición, así como la forma en que este concepto funciona en la práctica. En las IES, los clientes internos son todos aquellos que trabajan en la institución, ya sea personal académico o de apoyo. Sin embargo, también existe preocupación sobre el uso de la palabra "cliente" en relación

con la educación superior, en la que se considera que el término cliente se relaciona con una transacción comercial mediante la cual una persona paga por un servicio o producto proporcionado por una organización (Ismail et al., 2015).

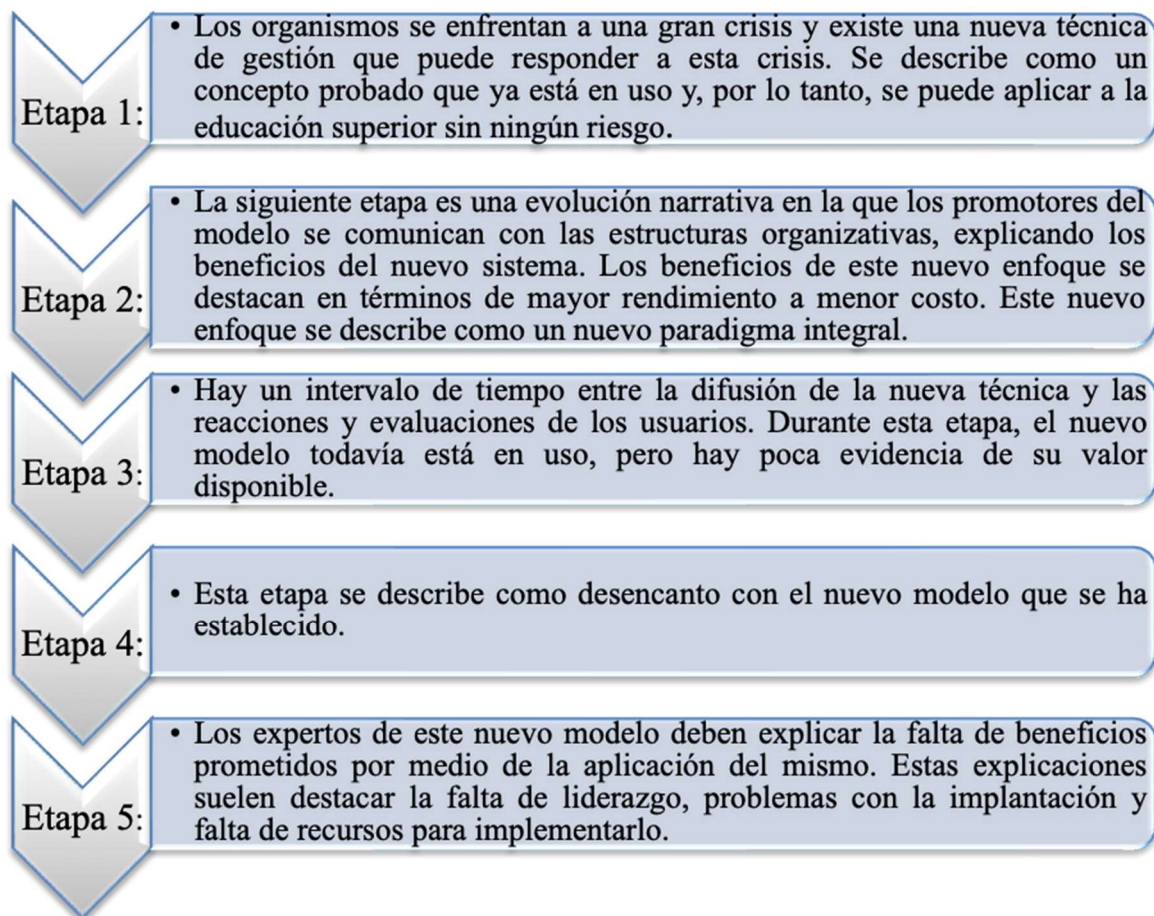
- Realizado de forma correcta al primer intento: Esto podría malinterpretarse dentro de las universidades como contrario a la experimentación, la investigación y la innovación. Sin embargo, cuando se entiende que la frase pretende transmitir un cambio desde el pensamiento centrado en la inspección hacia la prevención, puede haber menos resistencia a la idea (Prakash, 2018).
- Mecanismos de retroalimentación: Algunos elementos de retroalimentación son muy escasos en muchas universidades. En otros casos, no es la retroalimentación lo que falta, sino la falta de acción posterior para corregir los problemas observados (Ghinea, Dima y Hadad, 2017). Por esto se entiende la retroalimentación a la institución y cómo se utiliza. Algunos autores sostienen que la retroalimentación de los estudiantes a menudo se recopila, pero no se utiliza necesariamente de manera constructiva ni sistemática.
- Uso del lenguaje de negocios dentro de la institución como consecuencia de la aplicación del modelo (Ghinea et al., 2017).
- El personal de educación superior puede estar compuesto por personas altamente individualistas dada la naturaleza del trabajo que realizan. Esto puede conllevar que no se relacionan fácilmente con la organización y, por lo tanto, con cualquier contexto organizativo (Manatos et al., 2017). Esto se vincula con el tema de la reticencia de los académicos con mayor experiencia en su disciplina y la gestión y personal de apoyo que proveen las instituciones.
- Percepción del seguimiento de “modas” en lo relacionado con la gestión, considerando el modelo EFQM como una más de estas tendencias y que se sigue con cierto escepticismo por parte de las instituciones (Steed, Maslow, y Mazaletskaya, 2005).
- Falta de voluntad para cambiar por parte del equipo de la IES (Steed et al., 2005).
- Falta de apoyo al liderazgo (Manatos et al., 2017).

- Estilo de gestión y liderazgo no adecuados, incluido el personal que se siente acosado u obligado a aceptar las nuevas ideas y enfoques (Manatos et al., 2017).
- Planteamiento de la "Libertad académica" como una razón para resistir el cambio (Steed et al., 2005).
- No llevar a cabo ninguna modificación o mejora cuando se han identificado (Steed et al., 2005).

Temple (2005), utilizando la noción de modas de gestión de Bimbaum (2001, citado en Temple, 2005) y las etapas que atraviesan las mismas antes de su aplicación, realizó una aplicación de las mismas a las posibles barreras y facilitadores del Modelo de Excelencia EFQM dentro de un procedimiento habitual en una empresa:

Figura 3

Etapas, barreras y facilitadores del Modelo de Excelencia EFQM



Nota. Temple (2005).

Por tanto, es posible que el uso del Modelo de Excelencia EFQM en la educación superior podría encajar en estas etapas. Sin embargo, puede haber otras razones que justifiquen las barreras y problemas en relación con la implementación de estas iniciativas, las cuales describe Bimbaum (2001, citado en Temple, 2005) como una "moda".

Temple (2005), detalla una serie de barreras y problemas relacionados con la implantación del Modelo:

- a) Primero: es indicativo de un enfoque planificado para el cambio organizacional en lugar de un enfoque emergente. Esto puede ser real, pero al mismo tiempo puede sugerir que la mencionada planificación es similar a un enfoque con una jerarquía descendente. Ya que un aspecto importante del modelo es la forma en que involucra al personal en los procesos de toma de decisiones e innovación de forma descendente.
- b) Segundo: la forma en que se espera que las organizaciones que buscan la excelencia consulten y se comuniquen con el personal. De esta manera trabajan hacia un objetivo final acordado. Ya que las organizaciones que intentan garantizar la calidad mantienen un respeto mutuo entre los líderes y el resto de trabajadores. Por tanto, Temple (2005) afirma que el cambio impuesto en el cual los líderes de la organización no se relacionan con las preocupaciones cotidianas del resto de la plantilla, tiene muy pocas posibilidades de éxito. Lo cual se muestra en línea con lo expuesto por Steed et al., (2005), los cuales sostienen que ningún líder puede decirles a los profesionales (en gran medida autónomos en el proceso) cómo educar. Ni tampoco, ningún líder puede imponer instrucciones en caso de que los profesionales no se muestren conformes con las expuestas por el líder.

Ante lo cual, sería un líder muy temerario e imprudente el que intentara un enfoque similar en la educación superior, porque el liderazgo es un aspecto importante de la cultura de la educación superior.

- c) Tercero: el modelo no se involucra adecuadamente con las realidades de la administración en un sentido general. Temple (2005) explica la posible noción incorporada en el Modelo de que existe una manera libre de conflictos de determinar las prioridades de la organización y asignar recursos. Bendermacher et al., (2017) afirman que una característica central de las organizaciones modernas es la interdependencia y que, a menos que las personas se muevan juntas en la

misma dirección, no podrán mantener a la organización. Por tanto, no parece irracional intentar que una organización tenga los objetivos claros.

- d) Cuarto: la forma en que se considera el liderazgo en las instituciones de educación superior es importante en el contexto tanto del Modelo como de la cultura de la educación superior. Temple (2005) en su artículo parece no tanto criticar el liderazgo en la educación superior per se, sino la forma en que el Modelo EFQM trata el concepto de liderazgo. Parece sugerir que el modelo es deficiente porque intenta hacer explícitas las expectativas de liderazgo. Si bien puede ser un concepto difícil en el contexto de la educación superior, es esencial intentar desentrañar su significado. Además, otra perspectiva sobre el liderazgo, particularmente en entornos de educación superior, es pensar sobre el concepto a nivel de unidad o departamento.
- e) Quinto: una crítica final que hace Temple (2005) es que el Modelo no se ajusta a los límites específicos de la educación superior. En particular, menciona la relación contratista-cliente. El autor tiene algunas preocupaciones específicas sobre el Modelo EFQM en relación con la educación superior. En primer lugar, argumenta que asume una relación contratista-cliente entre la universidad y sus estudiantes. De hecho, el modelo asume que hay clientes, pero no dice quiénes son, simplemente que es necesario que haya personas que reciban los servicios (sean cuales sean). Por tanto, no hay ninguna suposición en el Modelo EFQM sobre quiénes serán los clientes. Además, Temple (2005) señala que el estudiante está involucrado en un esfuerzo conjunto con el personal en el proceso de aprendizaje y transformación. Esto no niega la noción de un cliente o una relación con el mismo y, de hecho, creo que este enfoque en los estudiantes y en el aprendizaje de los mismos es positivo en términos de la forma en que el personal pensaría qué es lo que interesa a los estudiantes y lo que se considera efectivo en el contexto de aprendizaje y enseñanza.

Por otra parte, diversos autores han analizado las barreras en la aplicación del modelo EFQM, tales como la complejidad de los procesos de la administración pública, especialmente en relación con la comunicación, la falta de conocimientos y experiencia previos en el campo de la mejora de procesos y la reducción de los recursos humanos generalmente dedicados a funciones como la planificación, monitoreo, análisis y mejora de

los procesos. Por ejemplo, Osseo-Asare, Longbottom, y Murphy (2005) identificaron que los procesos de comunicación poco claros e ineficientes tienden a afectar y dificultar el proceso de implementación de los sistemas de gestión de calidad basados en el modelo de excelencia EFQM.

Sin embargo, en cuanto a los beneficios percibidos, las evidencias sugieren que las dificultades experimentadas, así como su intensidad, dependen de la cultura de calidad existente en la organización, así como del objetivo de la implementación del modelo EFQM (Davies, Douglas, y Douglas, 2007). Además, la extensión de las dificultades puede depender del enfoque elegido, ya que cuanto más sencillo sea el enfoque, menores serán las horas dedicadas a las reuniones, los gastos de formación y las horas dedicadas a la redacción del informe (Davies et al., 2007).

Además, varias otras dificultades y barreras, a menudo reportadas en contextos industriales, también se destacan en la mayoría de los estudios sobre IES evidenciados en la literatura. Por ejemplo, agravada por la frecuente falta de recursos humanos y financieros, o competencias internas en general, la naturaleza del proceso que consume mucho tiempo representa un desafío importante para un proceso de implementación eficaz porque generalmente se asocia con un fenómeno de trabajo adicional y una frecuente falta de compromiso (Hides, Davies, y Jackson, 2004) y entusiasmo entre directivos y empleados. Los recursos humanos reducidos que generalmente se dedican al proceso de implementación son responsables de la dificultad a menudo encontrada por la aplicación del modelo.

No obstante, una fuerte motivación intrínseca y el compromiso de la alta dirección es claramente uno de los factores de éxito más frecuentes que se han registrado en la literatura, actuando como una fuerza impulsora significativa de una cultura de mejora continua (Hides et al, 2004). Por ejemplo, Cullen, Joyce, Hassall, y Broadbent, (2003) destacan el papel clave de los líderes, en todos los niveles dentro de las IES, a través de una participación personal y activa en las operaciones diarias, en la transmisión de la misión / visión en conjuntos de valores / principios de calidad, políticas, estrategias y objetivos, para garantizar la efectividad y la puntualidad, tecnologías de información / conocimiento y comunicación, para apoyar al personal y promover el empoderamiento a través de la participación y el compromiso, en la coordinación de las mejores prácticas para la enseñanza y la investigación, así como dirigir los esfuerzos del personal hacia el logro de objetivos y metas de mejora acordados, con el fin de ofrecer resultados superiores para los estudiantes y otras partes interesadas.

Una de las cuestiones clave es que cuando los principios básicos no se comprenden y aceptan completamente, el progreso con la adopción del modelo es difícil y potencialmente sin sentido. Como resultado, la participación y el compromiso de la alta dirección deben ser efectivos desde el inicio del proceso, y no solo a través de la aprobación de los planes de mejora, sino también en todas las diferentes etapas del proceso. Boele, Burgler, y Kuiper, (2008) informan que una forma dinámica de comportamiento de liderazgo es factible en las IES si incluye especificaciones de trabajo de la persona que desempeña el papel de liderazgo, especificación laboral del personal responsable de docencia e investigación de calidad, la estructura, política y estrategia, sistemas y procesos establecidos, las actividades de mejora de la calidad a realizar, e información y conocimientos sobre el entorno micro, macro e interno de las instituciones. Además, la participación y el compromiso de la alta dirección, a su vez, tienen una influencia positiva en otros dos factores de éxito: el compromiso y la participación del personal.

De hecho, de manera similar, el compromiso y la colaboración efectivos de los empleados también se informan como un problema crítico al desarrollar sistemas de gestión de calidad basados en EFQM (Boele et al., 2008). Los pocos hallazgos disponibles en la literatura apuntan a la idea de que los sistemas exitosos de gestión de la calidad basados en EFQM a menudo dependen en gran medida de la participación y colaboración efectivas de las personas en las actividades de mejora continua, logradas esencialmente mediante una amplia difusión de metodologías y objetivos a todo el personal involucrado en el proceso (Kasperaviciute, 2013).

Con respecto a este tema, la capacitación y el desarrollo del personal también aparecen como otro tema crucial (Davies, 2008). En general, los miembros del personal de las IES no están familiarizados con los problemas de calidad genéricos, y específicamente con los marcos de calidad puntuales, como el modelo EFQM. Las iniciativas de capacitación son, por lo tanto, necesarias y útiles para que el personal se familiarice con el modelo y las metodologías de trabajo asociadas, lo que permite resolver y superar progresivamente no solo la falta general de información sobre el proceso, sino también la falta de comprensión sobre los problemas de autoevaluación (Davies, 2008; Kasperaviciute, 2013).

Finalmente, un entorno de apoyo externo contribuye al desarrollo de una cultura de calidad en las IES, ya que la mayor parte del trabajo involucrado en el desarrollo de un sistema de gestión de la calidad basado en el marco EFQM se puede llevar a cabo utilizando

recursos internos, aunque la participación de facilitadores externos en general puede representar un problema clave. Por un lado, las agencias del gobierno a menudo facilitan el desarrollo de una cultura de calidad en las IES a través de varios programas de apoyo. Por otro lado, recurrir a la experiencia y la participación externas ayuda a proporcionar una identificación más efectiva de las fortalezas y oportunidades de mejora, al mismo tiempo que se refuerza la aceptación de los resultados de la evaluación y las acciones de mejora (Da Rosa, Saraiva, y Diz, 2003; Mehralizadeh y Safaemoghaddam, 2010).

3.6.4.2. Autoevaluación y aprendizaje

Dentro del contexto del Modelo EFQM y tal como expone Van der Wiele, Dale y Williams (2000), el propósito de realizar una revisión de autoevaluación de una organización es aprender dónde hay margen de mejora. La mejora no sucede por casualidad. Sin embargo, también se debe tener en cuenta, en el contexto del sector público y la educación superior en particular, que la diferencia entre la autoevaluación, que conduce directamente a la mejora y la autoevaluación, lleva a que otros la evalúen, por ejemplo, la auditoría de los organismos de aseguramiento de la calidad, y la mejora después de esta última, es crucial. Lo que puede suceder en este último caso es que la actividad se lleve a cabo en términos de cumplimiento y no como resultado de una autoevaluación genuina (Fabela y García, 2014).

El surgimiento de la idea de la "organización de aprendizaje" se relaciona con nociones tales como "la sociedad del aprendizaje". Por lo tanto, se podría argumentar que el cambio es inevitable y que lo mejor que podemos hacer como individuos y como organizaciones es encontrar las formas constructivas de responder al mismo. Burnes (2005) afirma que sólo la constante es el cambio que indica que el cambio es ubicuo y abarca todo.

Como se indicó anteriormente, el propósito de la autoevaluación es identificar fortalezas y áreas para mejorar en interés de la mejora de la calidad. Es un enfoque de aprendizaje y desarrollo que no es nuevo. Es al menos tan antiguo como el oráculo de Delfos el cual afirma que es necesario conocerse a uno mismo. En la década de 1970, Argyris y Schon (1978, citado en Crossan, 2003) declararon que el aprendizaje implicaba la detección y corrección de errores. Sugirieron que donde algo va mal, un punto de partida para muchas personas es buscar otra estrategia que aborde y funcione dentro de las variables que gobiernan. Según Argyris y Schon (1978, citado en Crossan, 2003), este aprendizaje es de un solo bucle y se alza como una respuesta alternativa para cuestionar las propias variables de gestión y someterlas a un escrutinio crítico. Esta acción se describe como aprendizaje de

doble bucle. Entonces, para los autores (Argyris y Schon (1978, citado en Crossan, 2003), el propósito de la autoevaluación es facilitar el aprendizaje en aras de la mejora, la transformación y el ajuste, que podría describirse como la diferencia entre hacer las cosas de forma adecuada y hacer las cosas de forma excepcional. Por tanto, existe la posibilidad que la evaluación externa conduzca a hacer las cosas de forma excepcional que a hacer las cosas de manera adecuada (Crossan, 2000).

Los procesos de autoevaluación se emplean en una variedad de áreas de actividad, desde la planificación del desarrollo personal, a través de procesos de revisión interna hasta la evaluación de la calidad y la auditoría en la educación superior. Un componente clave de la evaluación de la calidad, la auditoría de la calidad y las revisiones institucionales dirigidas a la mejora en la educación superior es que la institución que se está revisando debe, en primer lugar, producir una autoevaluación de sí misma y / o su provisión. Los objetivos considerados por estos procesos de autoevaluación son:

- Primero: dar cuenta de la educación impartida, de cómo se han desplegado los recursos.
- Segundo: proporcionar información al departamento y / o institución para permitir una mejora de la calidad de la educación que proporciona (Hernández, Arcos y Sevilla, 2013).

Si bien uno de estos objetivos es permitir que el departamento o la institución se autoevalúen con el fin de realizar ajustes y mejorar la provisión, es justo decir que dichos enfoques se han visto en gran medida en el contexto de la responsabilidad externa en lugar de propósitos internos. Por lo tanto, tales enfoques pueden resultar en una autoevaluación por razones de cumplimiento (Hides, Davies y Jackson, 2004).

Aunque, hay algunas pruebas que sugieren que la calidad de la educación es mejorada después de una auditoría no favorable (Tari, 2006), lo que no se evidencia en esta revisión es la medida en que las mejoras continúan una vez que se eliminan los requisitos de responsabilidad externa. Además, debe haber preguntas sobre la forma en que el personal participa en el desarrollo de la calidad, a través de los procesos que surgen de un grado de escepticismo y desconfianza (Calvo-Mora, Leal y Roldán, 2006). Por tanto, si los departamentos solo se autoevalúan cuando se enfrentan a una auditoría o un imperativo externo, ¿cómo puede institucionalizarse realmente una autoevaluación real y significativa? Otra pregunta que debe responderse en el proceso de autoevaluación es hasta qué punto los

que realizan el ejercicio están lo suficientemente bien capacitados para realizar la tarea (Doherty, 2008).

La autoevaluación es una parte integral del uso del Modelo EFQM para reflejar y agregar valor, y ambos crean un clima y proporcionan los medios para la mejora continua (Hides et al., 2004).

En toda Europa se utilizan varios enfoques diferentes para realizar la autoevaluación, en relación con el Modelo EFQM. La elección de la metodología forma parte de las decisiones de la propia organización, recordando que el objetivo primordial de la autoevaluación es la mejora continua y la fase más crítica es la planificación e implementación de la acción (Gómez, Martínez y Martínez, 2011).

A lo largo de 1994, las universidades de seis países europeos realizaron un estudio paneuropeo sobre autoevaluación basado en dos encuestas (Van der Wiele, Williams, Dale, Carter, Kolb, Luzon, y Wallace, 1996). Los investigadores se pusieron en contacto con todos los miembros de la EFQM, los participantes de la Primera Conferencia Europea sobre Autoevaluación de Gestión de Calidad en Milán, 1994 y las organizaciones conocidas por el equipo de investigación que utilizaban métodos de autoevaluación en los seis países respectivos. Los principales sectores comerciales de las empresas encuestadas se encontraban en gran parte en el sector privado, pero incluían algunos en el sector público. La investigación determinó el grado de conocimiento de los métodos de autoevaluación, investigó los tipos de autoevaluación que tienen lugar en las organizaciones e identificó las razones del éxito o el fracaso de los métodos de autoevaluación. Algunos de los resultados se muestran en la siguiente tabla:

Tabla 7

Resultados estudio de Van der Wiele et al., (1996)

RESPUESTA	RESULTADO
La autoevaluación identifica oportunidades de mejora	76%
La autoevaluación dirige el proceso de mejora.	75%
La autoevaluación motiva el proceso de mejora.	68%

Nota. Elaboración propia, basado en Van der Wiele et al., (1996).

Al mismo tiempo, la investigación evidenció que los puntos de aprendizaje clave para la organización que utiliza la autoevaluación tienen los siguientes objetivos:

- Asegurar que la Dirección revise la implementación de mejoras.
- Involucrar al director ejecutivo
- Capacitar a quienes realizan la autoevaluación.
- Iniciar la autoevaluación con la Dirección.
- Acordar el uso que se hará de los resultados al comienzo del ejercicio

Un aspecto de la autoevaluación es el propósito para el cual se realiza. Por tanto, los aspectos mencionados anteriormente presuponen una perspectiva interna sobre la autoevaluación, es decir, se está haciendo porque la organización quiere aprender sobre su funcionamiento y buscar mejoras y no como resultado de un estímulo externo. Esto podría implicar que la evaluación externa debe verificar que se llevó a cabo un proceso de autoevaluación con su identificación de fortalezas y áreas de mejora y un plan de acción resultante (Samuelsson y Nilsson, 2002).

Sin embargo, es interesante considerar las formas en que los procesos de autoevaluación tienden a emplearse en la educación superior, que son más a menudo como resultado de un requisito externo, ya que las instituciones de educación superior tienden a tratar la calidad como algo que se les impone, no como un asunto esencial. El punto interesante a tener en cuenta sobre la investigación descrita anteriormente es que los puntos clave de aprendizaje no son diferentes a los enfoques adoptados por los consejos de financiamiento y los organismos que garantizan la calidad en su ejercicio de implementar sus enfoques para la evaluación de la calidad, la auditoría y la mejora. La diferencia, por supuesto, fue la motivación en que el enfoque de la autoevaluación se impuso desde fuera de la organización y, como tal, es probable que devalúe el proceso de autoevaluación cuando una autoridad lo utiliza para hacer un juicio sobre la calidad (Vroeijenstijn, 2003; Cullen, Joyce, Hassall y Broadbent, 2003).

Existen diferentes medios para realizar una autoevaluación dentro del Modelo EFQM, cada enfoque tiene sus ventajas y desventajas y la elección del enfoque depende de la organización, recordando que el objetivo es buscar evidencia en relación con la mejora continua.

3.6.5. Comparación de los modelos de gestión

Hasta el momento, se ha explorado brevemente los problemas conceptuales y los modelos de práctica relacionados con la gestión de la calidad en la educación superior, como es el caso del modelo EUA-IEP y las normas ISO 9000. Estos modelos han sido utilizados por universidades de todo el mundo, ya sea para mejorar, para rendir cuentas, o para ambos, y para diversos propósitos. Harvey y Green (1993) discutieron cómo la "moneda se convierte" a las universidades para definir su propósito de calidad y método de medición y, en este sentido, las prácticas de gestión de calidad son parte de las "reglas de medición".

El principal objetivo del IEP de la EUA es promover el conocimiento de la calidad y aumentar la competitividad de la universidad. El liderazgo, la planificación estratégica y el sistema de gestión de la organización reflejan los valores fundamentales que se encuentran en estos modelos. La mejora y el desarrollo continuos desempeñan un papel importante en la planificación e implementación de esfuerzos dirigidos a la calidad que satisfacen los criterios de IEP de la EUA. Estas estrategias orientadas a la mejora llaman la atención sobre los logros generales recientes de cualquier organización (Rosa et al., 2011).

Por otro lado, las normas ISO buscan establecer, documentar y mantener un sistema de gestión eficaz y eficiente que pueda demostrar el compromiso de la organización con la calidad y la capacidad de satisfacer los requisitos de sus clientes. Por diseño, la ISO proporciona un marco para el examen sin cambiar la operación básica de la organización. La participación de cada individuo, o la presentación de un plan estratégico, no es esencial para satisfacer los requisitos de la ISO (Srikanthan y Dalrymple, 2003).

Sin embargo, la participación de la gerencia es necesaria durante el proceso para que la organización establezca y mantenga un sistema bien documentado, y esta documentación es necesaria para certificar que la organización esté produciendo buenos servicios o productos que sus clientes desean. En contraste, el liderazgo, la participación de las personas y los factores de planificación estratégica son una parte importante del IEP de la EUA. La participación del liderazgo, que se ha caracterizado como el factor más crucial en la

implementación de la mejora de la calidad, está ausente de los requisitos de la ISO (Bejan et al., 2015).

Stensaker y Maassen (2015) compararon los tres principales sistemas de calidad para la industria, a saber, el Sistema Malcolm Baldrige, el Sistema Deming (los cuales no se contemplan dentro de este análisis debido a las limitaciones de su enfoque) e ISO 9000. Señalaron que el Sistema Baldrige es la fuente de estándares más amplia y de mayor alcance, mientras que el Sistema Deming agrega numerosas oportunidades para un análisis estadístico sofisticado, y que ISO 9000 examina los detalles en los niveles operativos y conlleva una revisión periódica y un reconocimiento global. Frente a ello, Csizmadia, Enders y Westerheijden, (2008) desarrollaron un marco integral de gestión de la calidad que utilizó para comparar EFQM, ISO 9001, 9004 y el "Protocolo" húngaro. Al mismo tiempo, Csizmadia et al., (2008) argumentaron que algunos elementos de ISO 9004: 2000 y EFQM son compatibles con su marco integral. También observó la ausencia casi completa de sistemas de gestión de calidad, diseño de exámenes de los estudiantes, sistemas de información de calidad y personas influyentes externas en el modelo EFQM. El autor también discutió cómo el modelo integral requiere más énfasis en políticas y estrategias, procesos educativos, sistemas de información de calidad e influencias externas que lo que proporciona la ISO. Csizmadia et al., (2008) finalmente afirmaron que su comparación demostró que el proceso educativo se trata de manera menos satisfactoria en todos los modelos comparados.

EUA-IEP e ISO 9000 son marcos de criterios de calidad o requisitos para la auditoría de sistemas de calidad. Todos estos modelos siguen sin ser prescriptivos, en otras palabras, estos modelos asumen que las instituciones de educación superior definirán sus propias formas de alcanzar la excelencia en la misma. Estas formas podrían ser diferentes; sin embargo, ISO tiene estándares y criterios comparados con los que las organizaciones fueron evaluadas. Por ello, la EUA-IEP reconoce la complejidad de las universidades como organizaciones en Europa y basa su proceso de evaluación en la misión formulada, la visión y los objetivos que las universidades individuales desean lograr (Land y Gordon, 2013).

La siguiente tabla expone la comparación de los sistemas, EFQM e ISO del estudio realizado por Csizmadia et al., (2008), del cual hemos excluido el protocolo húngaro, debido a que no suponía un aporte sustancial para la investigación.

Tabla 8*Elementos básicos de los modelos formales de calidad*

Marco de gestión de la calidad	EFQM	ISO9001	ISO9004
		2000	
Sistema de manejo de calidad	NO	SI+	SI+
Política y estrategia	SI+	NO	NO
Los resultados del aprendizaje	SI	NO	SI
Diseño de currículum	SI	NO	SI
Diseño de procesos educativos.	SI	SI	SI
Diseño del examen del alumno.	NO	SI	SI
Calidad de implementación	SI	SI	SI
Administración de recursos	SI+	SI	SI
Sistema de información de calidad.	SI+	SI	NO
Compromiso de los líderes.	SI+	SI+	SI+
Colaboración sinérgica	SI+	SI	SI+
Satisfacción de los grupos de interés.	SI+	SI	SI+
Demandas (necesita investigación)	SI+	NO	SI+
Influencias externas	NO	NO	SI
Procesos de gobierno	SI+	SI+	SI+
Procesos de soporte	SI+	SI	SI+
Resultados organizacionales	SI+	SI+	SI+

Nota. Basado en Csizmadia (2006)

3.7. Niveles de calidad en la educación superior

El sistema de garantía de calidad europeo se desarrolló y estructuró según el modelo estadounidense de acreditación, con la diferencia única de que se ha establecido un nivel superior y un nivel continental. Por ello, la garantía de la calidad europea tiene tres niveles compatibles e interdependientes: europeo (continental, internacional); nacional; e institucional, tal como se aprecia en la siguiente figura (Altbach y Knight, 2007):

Figura 4

Los tres niveles de garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior



Nota. Elaboración propia

3.7.1. Nivel 1, europeo: Promover el desarrollo de una dimensión europea para garantizar la calidad

La promoción del desarrollo de una garantía de calidad europea comenzó antes de la Declaración de Bolonia de 1999. El Consejo de la Unión Europea emitió una Recomendación 98/561/CE del 24 de septiembre de 1998 (Consejo Europeo, 1998) sobre la cooperación europea en el aseguramiento de la calidad en la educación superior, en la que el Consejo recomienda a los Estados miembros respaldar y, cuando sea necesario, establecer sistemas

transparentes de aseguramiento de la calidad, así como sistemas básicos de aseguramiento de la calidad en las características explicadas en el Anexo. También se debe alentar a las instituciones de educación superior para la cooperación con las estructuras competentes de los Estados miembros, con el fin de que tomen medidas de seguimiento apropiadas, a la vez que se promueve la cooperación entre las autoridades responsables de la evaluación de la calidad o seguridad en la educación superior y promover la creación de redes (Consejo Europeo, 1998).

El aseguramiento de la calidad, como uno de los principios de la Declaración de Bolonia, surgió como un tema clave durante la Cumbre Ministerial de 2003 en Berlín, cuando los ministros pidieron el desarrollo de las normas europeas para garantizar la calidad, y en 2005 las normas y directrices europeas para el aseguramiento de la calidad en Educación Superior fue desarrollado y publicado por la Asociación Europea de Agencias de Garantía de la Calidad (ENQA) y adoptado por los ministros de Educación durante la Cumbre Ministerial en Bergen. A partir de septiembre de 2003, la Asociación Europea de Universidades (EUA) organizó reuniones periódicas con la Asociación Europea de Agencias de Garantía de la Calidad (ENQA), los Sindicatos Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB) y la Asociación Europea de Instituciones en Educación Superior (EURASHE), reunión que recibió el nombre de Grupo E4 para discutir el proceso de desarrollo de dimensión europea para la garantía de calidad. Esta asociación dio lugar a la política europea de Normas y Directrices para el Control de Calidad (ESG) que fue adoptada por los ministros europeos de Educación en Bergen en 2005 (Stella, 2006).

Desde 2006, el Grupo E4 organizó reuniones anuales llamadas Foro Europeo para el Control de Calidad (QA Fórum). A los foros de control de calidad suelen acudir agencias de garantía de calidad y representantes de instituciones de educación superior para presentar una agenda europea con un amplio entendimiento de lo que constituye las mejores prácticas de garantía de calidad en el contexto de las tendencias europeas de educación superior (Prisacariu, 2015).

Por otra parte, los mismos miembros establecieron el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior (EQAR). El EQAR es responsable de publicar y administrar un registro de agencias de garantía de calidad que cumplan sustancialmente con las Normas y directrices europeas para la garantía de calidad (ESG) para proporcionar al público información clara y confiable sobre las agencias de garantía de calidad que operan en

Europa (Freire y Teijeiro, 2010). Como resultado de esta cooperación, en febrero de 2006, el Parlamento Europeo y el Consejo adoptaron la Recomendación 2006/143/CE (Parlamento Europeo y Consejo, 2006), que informa a los Estados miembros que las instituciones de educación superior pueden dirigirse a cualquier agencia que figure en la lista europea para registrarse, siempre que lo permitan sus autoridades gubernamentales.

3.7.2. Nivel nacional 2: Mejora de los procedimientos de responsabilidad externa

Cada país europeo que se unió a la Declaración de Bolonia estableció al menos una agencia de garantía de calidad o acreditación. Cuarenta y dos de estas agencias, así como la Asociación Europea de Universidades, se convirtieron en miembros de la Asociación Europea para el Control de Calidad (ENQA) (Freire y Teijeiro, 2010).

3.7.3. Nivel institucional 3: Mejora de la calidad

La Asociación Europea de Universidades se convirtió en líder en el desarrollo de la capacidad de las instituciones de educación superior para crear un proceso interno de calidad a través del Programa de Evaluación Institucional. Según las Declaraciones de la Sorbona (1998) y Bolonia (1999), la mejora de la calidad de la educación se deja a las instituciones de educación superior. Ya que estas son las responsables de desarrollar y mantener el más alto nivel de proceso de enseñanza y aprendizaje (Freire y Teijeiro, 2010).

El sistema europeo de garantía de calidad requiere el compromiso y la participación de todos los miembros participantes en los tres niveles. El nivel internacional (europeo) proporciona estándares y pautas para que las autoridades nacionales e institucionales cumplan con los requisitos establecidos, a fin de lograr la transparencia, la compatibilidad, al igual que el reconocimiento del programa y los títulos ofrecidos. El nivel nacional requiere la adopción, y en algunos casos, el desarrollo de sistemas de garantía de calidad, con el establecimiento de las agencias nacionales de garantía de calidad incluidas. El nivel institucional requiere nada menos que reestructurar los programas académicos existentes para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje e introducir el proceso de evaluación interna de sus planes de estudio y miembros de la facultad (Freire y Teijeiro, 2010).

3.8. Auditorías, evaluaciones y autoevaluaciones

Una auditoría es según la definición de ISO 9000: 2015, un "proceso sistemático, independiente y documentado para obtener evidencia objetiva y evaluarla objetivamente para determinar en qué medida se cumplen los criterios de auditoría" (Fontalvo y De La Hoz (2018, p. 36). Una auditoría puede verse como una extensión de la evaluación con un requisito de cumplimiento. Se pueden dividir en auditorías financieras y no financieras (Castka, Prajogo, Sohal y Yeung, 2015), que al mismo tiempo se pueden clasificar en auditorías internas y externas.

Las auditorías internas, también conocidas como auditorías de primera parte son realizadas por, o en nombre de, la organización en sí para la revisión de la administración y otros propósitos internos, y pueden formar la base para la declaración de conformidad de una organización. La independencia puede ser demostrada por la libertad de responsabilidad de la actividad que se audita. Blackmore (2004) presenta un ejemplo típico de una auditoría interna en un contexto de educación superior en la cual una institución realiza una auditoría interna por tres razones:

1. Verificar el cumplimiento de los problemas del sistema de control de calidad.
2. Medir el cumplimiento de las normas y estándares nacionales
3. Para "poner la casa en orden" para una próxima auditoría externa.

De manera similar a la auditoría, la confusión puede surgir con la auditoría financiera, donde la auditoría interna se refiere a dicha auditoría realizada dentro de una organización. Rezaee (1996) y las instituciones de educación superior (Christopher, 2012) han vinculado incluso este tipo de auditoría interna financiera a la gestión de calidad total (TQM).

Según la definición de auditorías externas de la Organización Internacional de Normalización, se incluyen las auditorías generalmente denominadas de segunda y tercera parte. Las auditorías de terceros son realizadas por partes que tienen interés en la organización, como clientes, o por otras personas en su nombre. Las auditorías de terceros son realizadas por organizaciones de auditoría externas e independientes, como aquellas que proporcionan certificación / registro de conformidad o agencias gubernamentales. En un contexto de educación superior, las auditorías externas suelen ser auditorías de calidad, o auditorías de sistemas de gestión, en caso de que una institución pretenda obtener una certificación como ISO 9001 o ISO 14001 (Christopher, 2012)

La acreditación puede considerarse como un subconjunto importante de una auditoría externa, el establecimiento del estado, la legitimidad o la idoneidad de una institución, un programa (es decir, un conjunto de módulos) o un módulo de estudio (Ryan, 2015). Se ha hecho una distinción a otras evaluaciones externas mediante una declaración sumativa formal que reconoce que el solicitante ha cumplido con los criterios de umbral (Harvey y Newton, 2007). Según Harvey y Newton (2007), la acreditación tiene tres características: es un proceso que se aplica a las organizaciones solicitantes, la etiqueta que resulta de pasar el proceso, mientras que la legitimación se obtiene mediante una autorización formal relacionada con el proceso. La identificación y el enfoque de las actividades de desarrollo a través de la autoevaluación como parte del proceso, puede ser potencialmente la mayor fuente de beneficios para el solicitante, no la etiqueta formal ni la ganancia de reputación que la acompaña.

La acreditación se introdujo en la política europea de educación superior a través del Plan Bolonia y la necesidad de transferibilidad y políticas laborales (Ryan, 2015). Esto, combinado con la generación de agencias de control de calidad, ha dado como resultado una multitud de marcos de calificaciones y la creciente presión para acreditarlo todo, a pesar de que la acreditación es un medio deficiente para garantizar la calidad y fomentar la mejora (Harvey y Newton, 2007).

En 2003, el Comunicado de Berlín hizo referencia a la acreditación, certificación o procedimientos comparables. Esto se ha interpretado de diferentes maneras, mientras que tanto las acreditaciones como las auditorías dirigidas por mejoras se utilizan ampliamente en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). De Vincenzi (2018) reconoce tres características comunes de los procedimientos de auditoría entre los países de la Red de Auditoría de Calidad, un grupo informal de agencias europeas de garantía de calidad. Estas características son un enfoque explícito en la garantía de la calidad institucional, la orientación de la mejora y la evidencia a través de muestras.

No obstante, la evaluación se puede definir de muchas maneras, pero en cualquier teoría prescriptiva se deben considerar tres aspectos (Carden y Alkin 2012):

- Aspectos relacionados con la metodología.
- La manera en que se evaluarán o valorarán los datos.
- Concentración en el usuario del proceso de evaluación.

Wurzberg y Wagner (2004) definen la evaluación en un contexto de educación superior como un término general que denota cualquier proceso que conduzca a juicios y / o recomendaciones con respecto a la calidad de una unidad. Una unidad es una institución, un programa, una disciplina. La evaluación puede ser un proceso interno (autoevaluación) o uno externo realizado por expertos externos, colegas o inspector.

Un subconjunto particular de evaluación es la evaluación de programas, en la que se evalúan los mismos dentro del contexto educativo. Se puede definir como una cuidadosa evaluación retrospectiva del mérito y el valor de la administración, el producto y el resultado de las intervenciones del gobierno [y de otros sectores], que está destinado a desempeñar un papel en situaciones de acción práctica y futuras. Ya que, pese a ser un campo un tanto separado de la evaluación de "literatura de gestión", son pertinentes los mismos problemas, como la elección entre evaluación externa e interna (Conley-Tyler 2005).

La evaluación interna se puede ver como un proceso de revisión de calidad realizado dentro de una institución para sus propios fines (con o sin la participación de pares externos) (Ryan, 2015). Un ejemplo de una evaluación interna es la evaluación de seguimiento de un ejercicio de evaluación de investigación.

Por otra parte, la evaluación externa puede ser una referencia genérica para la mayoría de las revisiones de calidad, o más particularmente un proceso que utiliza recursos externos para evaluar la calidad de un programa o una institución (Ryan, 2015). Harvey y Newton (2004), dan una definición más precisa de este último, determinando que el proceso por el cual una agencia especializada recopila datos, información y evidencia sobre una institución, una unidad particular de una institución determinada o una actividad central de una institución, para hacer una declaración sobre su calidad. La evaluación externa es realizada por un equipo de expertos externos, colegas o inspectores, y generalmente requiere tres operaciones distintas:

- Un análisis de un informe de autoestudio.
- Una visita al centro en cuestión
- La redacción de un informe de evaluación.

Algunos ejemplos de evaluaciones externas en educación incluyen el ejercicio de Evaluación de Investigación, la práctica de examen externo en la que para los exámenes de grado debe haber un examinador externo. En un contexto académico, particularmente en los

EE. UU., la evaluación externa se refiere a un evaluador designado a nivel nacional que examina el desempeño de una escuela (McNamara y O'Hara, 2005).

Los motivos de las evaluaciones externas a menudo son criticados, como dicen McNamara y O'Hara (2005), porque a veces es difícil evitar la noción de que la función principal de la evaluación externa es motivar a las personas y organizaciones a realizar una evaluación interna. La autoevaluación se refiere a una metodología para la mejora continua. Hillman (1994) lo define como Autoevaluación = Modelo + Medición + Gestión, cuyo propósito es identificar fortalezas y áreas de mejora, al mismo tiempo que activa la mejora del desempeño organizacional. La autoevaluación se puede llevar a cabo en un contexto de TQM o como una estrategia independiente.

Svensson y Klefsjö (2006) lo describen como un proceso de tres fases para planificar la evaluación; Primero se debe describir el área evaluada en el contexto de la metodología elegida, segundo se deben analizar los resultados, para posteriormente actuar en función de las fortalezas identificadas y las posibilidades de mejora. Estas diversas formas de evaluación se resumen en la siguiente tabla.

Tabla 9

Tipología de tipos de evaluación en educación superior

Tipo de evaluación	Características
Auditoría interna	La evaluación cruzada por pares, a menudo precede a la auditoría externa y los criterios de auditoría externa se utilizan en la segunda etapa de la auditoría dentro de una institución.
Auditoría externa	Un evaluador externo, revisión por pares en el caso de una auditoría nacional, criterios predeterminados, informes posteriores. Incluye procedimientos similares a la acreditación. En el caso de algunas instituciones también puede haber una auditoría del sistema de gestión como ISO 9001.
Acreditación	Una auditoría externa llevada a cabo por un tercero oficialmente autorizado, que resulta en la legitimación del estado de una universidad o un programa de estudios o un módulo de estudios.
Evaluación interna	Liderada por mejoras y sin requisitos de cumplimiento,

	revisión de pares por "amigos críticos", debe estar vinculada a procedimientos de control de calidad a nivel departamental y externo.
Evaluación externa	No hay requisitos de cumplimiento. Los evaluadores son pares externos o evaluadores profesionales. Puede ser voluntario u obligatorio. Puede tener un impacto sustancial.
Autoevaluación	La evaluación de primera persona dirigida por la mejora basada en un modelo debe respaldar la mejora continua. Se puede hacer a nivel institucional o dentro de una parte de la institución. Los resultados pueden luego ser compatibles con otros tipos de evaluación.

Nota. Elaboración propia basado en Svensson y Klefsjö (2006)

Para una mejora más efectiva, los procesos externos deben encajar con las actividades de mejora interna (Harvey y Newton 2007); aún la integración de estos dos ha sido objeto de relativamente poca atención. La ENQA afirma que una de las principales lecciones de la implementación de los sistemas de garantía de calidad es que se debe mantener un equilibrio sólido entre los procesos de garantía de calidad internos y externos, y que deben apoyarse mutuamente, contribuir al desarrollo de una cultura de calidad dentro de una universidad y promover sistemas nacionales de control de calidad coherentes e integrados (Svensson y Klefsjö, 2006).

La evaluación interna puede ampliar el alcance de una evaluación externa, promover la interpretación de los resultados de la evaluación externa o impulsar la implementación de las necesidades de mejora reconocidas durante la evaluación externa. Se pueden integrar mediante el uso de los mismos modelos de referencia, las mismas metodologías y mediante el uso cruzado de información (Ritchie y Dale, 2000). Kettunen (2011) presenta un caso de organismo de educación superior en el que la gestión de procesos funcionó como el vínculo entre las auditorías externas e internas, con el desafío de crear un circuito de retroalimentación funcional desde una evaluación interna hasta el nivel departamental que también fue señalado en el contexto iraní por Bazargan (2007). Sobre el caso de desarrollo de la acreditación de la calidad en la educación superior en Irán et al., (2007), concluyen que, para obtener el valor de la evaluación interna de manera continua, debe ser una parte integral de la garantía y la gestión de la calidad a nivel departamental, institucional y nacional.

La revisión por pares es el “estándar de oro” de la academia (Suwartha y Sari, 2013), y los esquemas de auditoría de las universidades, conllevan a que la evaluación externa e interna casi siempre dependan de ello. El concepto de "amigo crítico" es central en la revisión por pares con respecto a la evaluación interna. Campatelli, Citti y Meneghin (2011) estudió la autoevaluación basada en EFQM en universidades y organizaciones del sector privado e identificó tres factores de éxito:

- a) Compromiso de la dirección
- b) Comunicar el propósito de la evaluación.
- c) Apoyar al equipo de evaluación con la capacitación, los datos y la gestión adecuados del proyecto de evaluación.

3.8.1. Revisión crítica de los métodos de aseguramiento de la calidad

La literatura sobre los desarrollos del aseguramiento de la calidad, tal como se ha expuesto en apartados anteriores, menciona una gran variedad de metodologías. Esta literatura también muestra un grado significativo de relación por parte de los sistemas nacionales de educación superior (Zapata y Tejeda, 2009). Con respecto a las metodologías de control de calidad, González y Espinoza (2008) sostienen que, si bien las metodologías empleadas en varias revisiones y evaluaciones de control de calidad varían considerablemente, la mayoría depende de una o una combinación de un número limitado de metodologías clave.

Por tanto, en estos apartados se revisa desde un punto de vista crítico algunas de las metodologías más habituales en lo que respecta al aseguramiento de la calidad empleadas en la educación superior. Las metodologías clave que podrían identificarse a partir de la literatura son (Scharager y Aravena, 2010):

- Autoestudio o autoevaluación.
- Revisión por pares y auditorías.
- El uso de datos estadísticos relevantes e indicadores de desempeño.
- Encuestas de estudiantes.
- Acreditación.

Estas metodologías se analizarán en los siguientes apartados de forma detallada.

3.8.1.1. Autoevaluación

La autoevaluación (o autoestudio) se refiere al análisis de los procesos y prácticas institucionales por parte de los miembros del organismo en cuestión respectiva. Esta práctica ha demostrado ser efectiva y rentable (Armanet, 2004). Según Armanet (2004), el concepto de autoaprendizaje se desarrolló por primera vez en los Estados Unidos en relación con la acreditación institucional y de cursos. Sin embargo, esta metodología ahora se ha convertido en una característica importante de muchos sistemas de control de calidad. En una línea similar Suárez y Salazar (2011) explican las características positivas del autoestudio, ya que son rentables, ya que el trabajo principal se realiza internamente, a menudo son necesarios pocos recursos adicionales. Por lo general, logran un alto grado de propiedad, ya que el personal clave está involucrado y dicha participación aumenta las posibilidades de lograr mejoras sustanciales. Al mismo tiempo, el proceso general de revisión o evaluación se vuelve menos amenazante cuando se pone énfasis en la autoevaluación.

Los estudios indican que el autoestudio se emplea como metodología en varios países, por ejemplo, India, Sudáfrica, Nueva Zelanda, Australia, Turquía (Billing y Thomas, 2000). También se ha mencionado que la autoevaluación es fundamental para usar en combinación con otras metodologías, por ejemplo, revisión por pares y auditorías.

La metodología de la autoevaluación y, por extensión, el enfoque de autorregulación presupone la noción de la existencia de una comunidad académica autocrítica entre las IES. Esto implicaría que las IES puedan supervisar sus entradas, procesos y sus salidas. Sin embargo, según Torre y Zapata (2012), esta noción es de "autocrítica", además los sectores políticos se vuelven escépticos y desean datos estadísticos "duros" sobre el desarrollo de las IES. La autorregulación a través de la autoevaluación está imbuida de amateurismo y un sentido de participar del proceso. En ese contexto, se puede enfatizar el proceso más que el resultado. No obstante, esto puede socavar cualquier fuerza que pueda atribuirse a este proceso.

Por tanto, la autoevaluación podría ser una metodología útil si el proceso involucra "diálogo abierto y comentarios útiles" (Torre y Zapata, 2012). Cuando la autoevaluación se hace parte de un proceso de monitoreo obligatorio de las IES en base a los aspectos sobre los cuales se toman las decisiones, especialmente sobre aspectos como la financiación, se puede apreciar una falta de inclinación a ser abierto sobre las debilidades y una tendencia a exagerar las fortalezas (de Vergara, Suárez, y Miranda, 2014). La falta de apertura puede dificultar el

diálogo y, en consecuencia, el proceso de autoevaluación se convierte en una explicación defensiva en lugar de una oportunidad para explorar mejoras futuras.

3.8.1.2. Auditorias

La revisión por pares o auditorias es un proceso académico bien establecido en la educación superior. En su formato tradicional, la revisión por pares generalmente implica una visita de un grupo de académicos bien considerados en un campo particular para realizar una evaluación (Lemaitre, 2003). En la práctica reciente, otros expertos, como personas de la industria o los negocios, han sido incluidos en las auditorias. Este es especialmente el caso en las revisiones de programas o disciplinas profesionales.

La auditoría en la educación superior parece tener su origen en el Reino Unido (Redon Pantoja, 2009). Los cambios en la regulación de la vida pública, luego de la elección de un gobierno conservador en 1979, plantearon desafíos particulares a las universidades, que hasta entonces habían disfrutado de un alto grado de confianza en sí mismas en términos de su excelencia. Los problemas de calidad, estándares y responsabilidad se convirtieron en temas importantes para el debate y la acción. Normalmente, las auditorías se realizaban a través de una serie de pasos que implicaban la autoevaluación y la preparación de una cartera de desempeño por parte del auditado, el establecimiento del grupo de auditoría junto con una reunión de cartera, una visita de auditoría del grupo de trabajo y la preparación del informe.

Para González (2014), las auditorías son las acciones que permiten verificar que los procedimientos de control de calidad funcionen. Las auditorías de calidad, como se llamaron en algunos países, no emiten ningún juicio sobre las normas, la calidad de la enseñanza o los recursos. Su tarea principal es auditar el sistema que la institución tiene en funcionamiento. Sin embargo, también proporcionan sugerencias de buenas prácticas en relación con el control de calidad. Australia y Nueva Zelanda han seguido más o menos la misma tradición que Reino Unido y han establecido auditorías académicas dentro de sus IES (Palomares-Montero, García-Aracil, y Castro-Martínez, 2008).

La revisión académica y las auditorías tienen algunas ventajas, ya que se considera que el proceso tiene la capacidad de identificar duplicidades innecesarias de programas. El estudio en sí puede dar lugar a la oportunidad de examinar cuestiones generales que usualmente pasan desapercibidas en la gestión rutinaria de las instituciones. Dependiendo de los paneles o comité de evaluación, el estudio podría producir un diálogo de apoyo y ayuda

para mejorar la calidad. Las auditorías abrieron, por primera vez, las viejas universidades al escrutinio externo a nivel institucional (Palomares-Montero et al., 2008).

No obstante, algunos autores consideran que las revisiones por pares o auditorías no son buenas para descubrir lo que realmente está sucediendo. Los equipos de revisión por pares principalmente hacen juicios basados en lo que se les dice y tienden a buscar discrepancias en la historia (Zapata y Tejeda, 2009). Tanto la revisión del programa como las auditorías se han considerado costosas. Val, Cámara, y Eguizábal (2009) con referencia a auditorías realizadas en diferentes países, señala que, a diferencia de la acreditación o las evaluaciones de materias, las auditorías académicas no intentan revisar exhaustivamente los recursos y actividades de una institución o programa ni evaluar directamente la calidad de enseñanza o aprendizaje. Si este es el caso, entonces la auditoría se trata de condiciones y procesos y no de resultados.

3.8.1.3. Uso de estadísticas o indicadores de rendimiento

Los datos estadísticos, a menudo denominados "indicadores de desempeño", son problemáticos (Martínez Iñiguez, Tobón, y Romero Sandoval, 2017). Martínez et al., (2017) cuestionan la idoneidad y validez del uso de este tipo de indicadores alegando que rara vez está claro qué o sobre qué desempeño proporcionan información los indicadores.

Los beneficios que podrían derivarse de la mejora, la recopilación y el procesamiento de medidas estadísticas para convertirlos en indicadores de desempeño realmente significativos se ven compensados por el costo que se acumularía (Orozco, 2007). En resumen, Orozco (2007) sostiene que los llamados indicadores de desempeño son invariablemente simplistas, medidas de conveniencia que no guardan relación con ninguna noción de calidad.

Una aplicación del uso de datos estadísticos para la evaluación de la calidad ha sido el uso de clasificación y calificaciones de instituciones y / o programas académicos. Con frecuencia, en muchos casos, los medios están a la vanguardia en la clasificación de las IES. La clasificación y las calificaciones de las instituciones educativas asumen que la calidad es limitada (Lingenfelter, 2003). Por lo tanto, solo un número limitado de instituciones puede ser calificado en el nivel superior. La clasificación y las calificaciones implican la divulgación pública de las instituciones académicas en una tabla de clasificación, basada en datos sobre el rendimiento en una variedad de indicadores.

En general, las universidades se clasifican, basándose en estadísticas producidas por varias agencias a nivel nacional y las propias universidades. Las clasificaciones universitarias, también conocidas como rankings de clasificación, y son producidos por varias editoriales, difieren en su formato, contenido y metodología. Sin embargo, a pesar de todas las diferencias, las clasificaciones sugieren que está surgiendo un enfoque común para medir la calidad en la educación superior a nivel mundial (Stensaker, 2003). La publicación continua de clasificaciones también es indicativa de la creciente demanda nacional y global de información del consumidor sobre calidad académica, luego de la expansión mundial del acceso a la educación superior.

Aunque las clasificaciones y calificaciones han sido sometidas a diversos grados de crítica, algunas IES reconocen su rango y lo consideran como un factor importante en su reclutamiento y comercialización. Las calificaciones también parecen proporcionar una idea de los estudiantes de secundaria en su tarea de elegir universidades. Para aquellos que proporcionan fondos, las clasificaciones pueden ofrecer alguna medida de juicio. Para aquellos que aparecen en las clasificaciones (particularmente en los percentiles más altos) tales listas ofrecerán la satisfacción del reconocimiento nacional y tal vez conducirán a una mayor atracción de inscripción. Por lo tanto, estas universidades ofrecen mejores perspectivas de comercialización (Millot, 2015).

Aunque la clasificación puede ofrecer algunos beneficios a corto plazo orientados al mercado, contribuye poco al autoconocimiento de un programa o sus esfuerzos de mejora (Millot, 2015). El beneficio directo para los estudiantes potenciales no puede deducirse de las clasificaciones. La fiabilidad y la validez de las calificaciones también es un problema, ya que una variedad de variables, incluida la forma en que se hacen las preguntas, puede afectar los resultados.

3.8.1.4. Encuestas a estudiantes

En los diversos estudios que se han analizado en esta investigación, parece haber un esfuerzo concertado para centrarse en el estudiante como el principal "cliente" en la educación superior. Una gran cantidad de investigación ha centrado la atención en los estudiantes y los servicios estudiantiles (Barrow y Curzon-Hobson, 2003). Las encuestas a los estudiantes (o estudios de seguimiento) se basan en la importancia de buscar comentarios de los estudiantes (como clientes) para determinar su satisfacción con la IES. Dado que los estudiantes son los únicos que pueden proporcionar un punto de vista desde la perspectiva de

los receptores inmediatos, debe verse como una dimensión significativa para evaluar la calidad.

Los estudios basados en encuesta se llevan a cabo en varias etapas de las experiencias de los estudiantes mientras asisten a las instituciones y posteriormente. Normalmente incluyen la recopilación de indicadores de desarrollo y satisfacción del estudiante medidos ya sea por los resultados de las pruebas y los registros demográficos y académicos habituales mantenidos por las instituciones, o como respuestas de actitud auto informadas de los estudiantes (Gerbic y Kranenburg, 2003).

En la actualidad, muchos IES utilizan los cuestionarios de comentarios de los alumnos, convirtiéndose en una práctica común en muchos países y IES para que los estudiantes completen cuestionarios de comentarios al final de cada semestre (Richardson, 2005). Los estudios de encuestas pueden determinar las necesidades de los estudiantes e identificar áreas para la reparación inmediata de la atención que afectan a los estudiantes. También ofrecen información sobre:

- La gestión sobre nuevas direcciones de cambio.
- Posible mercado laboral con respecto a la empleabilidad de los graduados.

La recopilación de datos de grandes muestras de la población estudiantil (actual o anterior) puede ser tediosa y lenta y posiblemente incluso costosa (aunque la administración de un cuestionario podría ser menos costosa en comparación con las entrevistas). Incluso si los análisis de datos se realizan de manera oportuna y se informa a todos los involucrados (incluidos los que enseñan, administran y acuden a clases), hay poca evidencia de investigación que muestre que los comentarios de los estudiantes realmente mejoran la calidad de la enseñanza. Por el contrario, la investigación realizada por Kember, Leung, y Kwan (2002), en una Universidad Politécnica de Hong Kong, informaron que no hay evidencia de que el uso del cuestionario haya contribuido a mejorar la calidad general de la enseñanza y el aprendizaje de los departamentos, al menos tal como lo perciben los estudiantes.

3.8.1.5. Acreditación

En general, la acreditación se refiere a una evaluación realizada por un organismo autorizado de si una institución o un programa educativo califica para un determinado estado (Martínez et al., 2017). Esta certificación puede tener implicaciones para la institución misma

(por ejemplo, permiso para desarrollar sus actividades) y / o sus estudiantes (por ejemplo, elegibilidad para subvenciones) y / o sus graduados (por ejemplo, calificación para cierto empleo). La decisión de acreditación se basa frecuentemente en los resultados de un proceso de evaluación. Asimismo, la evaluación puede llevarse a cabo sin ningún vínculo directo con la acreditación (López y Enrique, 2016).

La acreditación también se ha descrito como una declaración pública de que se ha alcanzado o superado cierto umbral de calidad (López y Enrique, 2016). Sin embargo, (Martínez et al., 2017) argumenta que la acreditación se trata más de estándares mínimos que de la calidad del proceso.

La acreditación podría ser de dos tipos: instituciones o programas. La acreditación institucional generalmente se basa en una evaluación de si la institución cumple con los estándares mínimos de entrada especificados, como las calificaciones del personal, la admisión de estudiantes y los recursos de enseñanza y aprendizaje (Rauret, 2004).

Un beneficio notable de la acreditación es que proporciona cierta seguridad a la comunidad educativa y al público en general y sus agencias de que una institución ha definido clara y adecuadamente sus objetivos educativos. La acreditación también puede fomentar la excelencia en la educación superior, a través del desarrollo de criterios y pautas para evaluar la efectividad educativa. También puede alentar (en algunos casos) las mejoras institucionales para los esfuerzos educativos, a través del autoaprendizaje y la planificación continuos (Rauret, 2004).

Los expertos también aprecian una serie de desafíos para los esfuerzos de acreditación (Scharager y Aravena, 2010). La acreditación pone más énfasis en los estándares mínimos y menos en la reevaluación, experimentación y mejora continua. Parece haber un énfasis excesivo en los estándares que continúan haciendo hincapié en los números, los procedimientos y los procesos, mientras que se descuidan resultados como el logro del estudiante o la consecución de objetivos. Tampoco indica si se está logrando algún estándar específico o no. Esto contribuye a la falta de estímulo para la alta calidad dentro de las instituciones. El proceso de acreditación se considera complejo y, a menudo, exigente y, en algunos casos, requiere simplificación sin comprometer la eficacia. Además, el público carece de una comprensión de lo que significa estar acreditado. También carecen de conciencia sobre la calidad de las instituciones individuales que alcanzan el estado de acreditación (Dettmer, 2008).

3.9. Excelencia en la enseñanza

La excelencia se ha convertido en un tema casi ubicuo en las discusiones sobre investigación y educación superior en la Unión Europea durante la década de 2000. El retorno de la excelencia iniciado a fines de la década de 1990 está vinculado al aumento de la sociedad del conocimiento y al surgimiento del nuevo régimen de ciencia estratégica y a la nueva etapa de Nueva Gestión Pública. Desde el punto de vista de la sociedad del conocimiento, la idea detrás del retorno de una investigación excelente es un requisito previo para crear una amplia base de conocimientos para la resolución de problemas en la sociedad (de Juanas, 2010).

Al mismo tiempo, la interpretación académica tradicional por excelencia ha sido mostrar resultados sobresalientes entre las instituciones de educación superior. Altbach y Salmi (2013) equiparan la excelencia con la clase mundial y presentan un modelo de tres dimensiones basado en Salmi (2009): concentración de talento, recursos abundantes y administración favorable. Esto da lugar a graduados más eficientes, mayores resultados de investigación y transferencia de tecnología, y cuando se combinan, una universidad de clase mundial.

En una línea similar, la noción de calidad en educación universitaria tiene dos facetas (Jungblut, Vukasovic y Stensaker, 2015):

- Depende de la percepción de la persona interesada
- Se puede medir en términos absolutos o relativos.

La primera faceta implica que las universidades deben prestar atención a la identificación de sus partes interesadas, la gestión de las relaciones con las mismas y la participación de estas en las actividades de mejora, tal como sostiene Maric (2013).

En relación con la investigación, Olaskoaga et al. (2016) presentan dos elementos generales y un tanto entrelazados para la excelencia:

- Calidad superior: Un aspecto inherente de las capacidades de investigación de alta calidad, actividades y resultados
- Ir más allá de un estándar: Por medio de una comparación de superioridad entre entidades, también relacionada con el benchmarking.

El enfoque en la excelencia en el nivel de creador de políticas ha dado como resultado esfuerzos para construir medidas cuantitativas de excelencia para respaldar la segunda faceta, ya que la definición de excelencia original es común a las partes interesadas. El modelo de financiación universitaria finlandés puede verse como un ejemplo de un instrumento impulsado por políticas para definir la excelencia. Fue propuesto en 2011 por el Ministerio de Educación y Cultura con el objetivo de apoyar la anhelada reforma universitaria del Ministerio de Educación para el año 2020 (Aarrevaara, 2012).

Esta reforma apunta a un sistema universitario internacional mejor y más eficiente con un mayor impacto y un perfil mejor definido, lo que podría interpretarse como una visión de la excelencia universitaria del mencionado país. El modelo propuesto en 2011 asigna el 41% de la financiación básica universitaria basada en factores educativos, el 34% en factores de investigación y el 25% restante en función de los objetivos de la política de educación y ciencia. Al mismo tiempo, el modelo de financiamiento se ajustó para el año 2015 y 2017 (Aarrevaara, 2012).

En la discusión de los rankings y la excelencia de clase mundial, Harman (2011) concluye que todos los comentaristas están de acuerdo en tres puntos:

- Las clasificaciones trazan cambios en el orden mundial del conocimiento.
- Ser capaces de participar en la ciencia global es una base para la soberanía nacional y
- Las clasificaciones no deben dictar valores sociales, objetivos de política o estrategia institucional.

Además del mundo académico, la excelencia en la industria y la excelencia empresarial se han convertido en términos generales en el siglo XXI. El modelo EFQM es utilizado por más de 30.000 organizaciones europeas, lo que lo convierte en el principal modelo de referencia para la excelencia en Europa. En el modelo, la excelencia se define a través de un conjunto de ocho conceptos fundamentales, al mismo tiempo que establece que las organizaciones excelentes alcanzan y mantienen niveles de desempeño sobresalientes porque cumplen y superan las expectativas de todos sus grupos de interés.

Un modelo de excelencia permite que una organización se evalúe a sí misma en relación con criterios predeterminados (Gutiérrez, Torres y Molina, 2010). El criterio EFQM consta de cinco categorías respecto a las habilidades y cuatro categorías de resultados, que se dividen en subcriterios y se basan en el supuesto de que los habilitadores conducen a los

resultados dentro de la excelencia de una organización. La autoevaluación contra el modelo tiene como objetivo impulsar la mejora continua sistemática en las organizaciones.

El modelo EFQM también se ha aplicado en la educación superior en numerosos casos (Tari y Madeleine, 2011; Allur, 2010). Sin embargo, su aplicabilidad en el contexto universitario ha sido criticada en algunos estudios; Calvo, Leal y Roldán (2006) encontraron que se puede argumentar que la estructura de criterios y subcriterios es demasiado prescriptiva. En contraste, Bayraktar, Tatoglu y Zaim (2008) descubrieron que los Criterios de Educación para el Rendimiento de Excelencia (Programa de Excelencia de Desempeño de Baldrige, equivalente a Malcolm Baldrige de EFQM) han sido criticados por ser demasiado genéricos y no proporcionar directrices específicas para sus usuarios. También se debe tener en cuenta que el modelo EFQM se origina en la era TQM de la década de 1990, lo que significa que las críticas apuntadas a la aplicabilidad de TQM en la educación superior también pueden extenderse al modelo EFQM.

Las instituciones de educación superior pueden adoptar prácticas comerciales, pero deben relacionarlas dentro de su propio contexto, como ha observado Tarí (2008) entre otros. En el contexto de excelencia, los sistemas de recompensas han favorecido enormemente la investigación y el resultado de la investigación (Boyd y Singer, 2011) hasta donde un dominio abrumador de la agenda de investigación reduce el estado de la enseñanza.

Este no es solo un tema del nuevo milenio, ya que la búsqueda del prestigio y la excelencia en la investigación ha dado lugar a una disminución en la enseñanza de pregrado, tanto a nivel institucional como individual. En los últimos años, el discurso sobre la excelencia docente en Europa se ha revitalizado, con el objetivo de recuperar el prestigio de la excelencia en la enseñanza dentro de una retórica dominante de la excelencia en la investigación (Madriaga y Morley, 2016).

La excelencia en la enseñanza se puede identificar a través de la satisfacción del estudiante o, alternativamente, a través de la evaluación del desempeño del mismo. La misma noción de excelencia ha causado confusión (Gosling y Hannan, 2007), especialmente si es exclusiva, si se refiere al prestigio o si el concepto está "blanqueado" y se refiere a la conformidad con el estándar concedido.

El concepto de excelencia ha ayudado a impulsar la mejora, pero el uso negligente del término en un contexto político puede generar expectativas poco realistas para las instituciones de educación superior (Ernest y Longbottom, 2002).

En una línea similar, Madriaga y Morley (2016) diferencian tres discursos en conflicto de excelencia docente:

- El cinismo: la excelencia docente es una faceta del neoliberalismo y parte de una agenda dirigida hacia una visión consumista de la educación superior.
- Pragmatismo: se centra en la política, en cómo se puede implementar y demostrar la excelencia docente para satisfacer a todos los interesados.
- Aspiracionalismo: es un genuino impulso hacia el mejoramiento de la enseñanza, basado en la práctica, y respaldado por mecanismos apropiados de recompensa interna.

Shephard, Harland, Stein y Tidswell (2010) ofrece una conceptualización de la excelencia docente desde un punto de vista aspiracionalista, ya que, a nivel individual, la excelencia de la enseñanza implica el desarrollo de una filosofía personal de la enseñanza y un esfuerzo constante por materializar los valores e ideales en la práctica. Para considerar este aspecto, la excelencia debe ser vista como una categoría moral que se traduce en preguntas fundamentales sobre lo que cada persona intenta conseguir. Su visión también implica la existencia de una cultura institucional deliberativa sustancial, condiciones materiales que permiten una enseñanza de alta calidad y la integración de los diferentes aspectos de la práctica académica.

De manera similar, Elton (1998) ha presentado un argumento de cinco etapas para la excelencia docente:

- Es un concepto multidimensional y requiere diferentes formas de reconocimiento y recompensa.
- La excelencia en la enseñanza debe ser reconocida y recompensada para mantener y mejorar la calidad de la misma.
- Los criterios para la excelencia en la enseñanza no son más difíciles de elaborar y evaluar que los criterios para la excelencia en la investigación. Sin embargo, son sofisticados y la evaluación requiere experiencia y capacitación adecuadas.
- La formación docente profesional es un requisito previo para la excelencia, y la excelencia docente debe estar vinculada al desarrollo del personal.

- La excelencia a nivel individual debe estar respaldada por la excelencia a nivel departamental e institucional para proporcionar una excelente experiencia de aprendizaje para los estudiantes.

Kane, Sandretto y Heath (2004) investigaron a un grupo de docentes de ciencias y concluyeron que la práctica reflexiva con propósito combina varias de sus características comunes, incluido un fuerte vínculo entre la investigación y la enseñanza, así como las relaciones interpersonales y la personalidad del maestro. Los siete principios fundamentales de Chickering y Gamson (1987) también se pueden ver como una guía para que la excelencia en educación superior centre sus esfuerzos en:

- Fomentar los contactos entre estudiantes y profesores.
- Desarrollar la reciprocidad y la cooperación entre los estudiantes.
- Utilizar técnicas de aprendizaje activo.
- Dar una respuesta rápida.
- Enfatizar el tiempo en la tarea.
- Comunicar altas expectativas.
- Respetar los diversos talentos y formas de aprendizaje.

Para mejorar la excelencia en la enseñanza, varios países europeos han desarrollado sistemas de reconocimiento y recompensa. En Reino Unido, la iniciativa de los Centros para la Excelencia en la Enseñanza y el Aprendizaje se estableció en 2004, mientras que 74 centros fueron reconocidos y se les otorgó un importante financiamiento recurrente por un período de cinco años (Turner y Gosling, 2012). En Noruega, se llevó a cabo un proceso de licitación y evaluación en 2013. Tres de los 24 solicitantes fueron designados Centros de Excelencia en Educación (Smith, 2011) y cada una de las unidades recibió 3 millones de coronas noruegas (300.000 /350.000 €) por año en un período de cinco años.

En Finlandia, hubo un proceso de selección entre 1998 y 2012, y durante el período se concedió a 88 unidades el estado de Centro de Excelencia en Educación Universitaria (Kauppila, 2016). Los resultados de la evaluación pueden utilizarse como un desencadenante para el desarrollo a largo plazo de los procesos educativos, ya que proporcionan una evaluación entre pares sobre las decisiones pedagógicas, los procesos de enseñanza y los

resultados de una institución, y deben utilizarse para mejorar la enseñanza en una escala más amplia en vez de centrarse solo en el aspecto local (Kauppila, 2016).

3.10. Excelencia en la investigación

La excelencia en la investigación a menudo se considera sinónimo de ciencia de buena calidad y, como tal, su búsqueda no es controvertida entre las comunidades científicas (David, 2008). Otra visión de la excelencia en “un nuevo disfraz utilitario y económico” se relaciona con los cambios que han provocado una explosión del concepto de excelencia en investigación y se ha convertido en un factor político y cotidiano enorme en la educación superior.

Un ejemplo de esta visión basada en políticas es el indicador compuesto de la UE para la excelencia científica y tecnológica. Este define la excelencia a través de cuatro métricas (Tijssen, 2003):

- Publicaciones altamente citadas.
- Número de las mejores universidades científicas y organizaciones públicas de investigación.
- Las mejores solicitudes de patentes.
- Subvenciones del Consejo Europeo de Investigación.

Hazelkorn (2009) señala que las clasificaciones científicas pueden proporcionar algún incentivo para esforzarse hacia una investigación excelente; sin embargo, Altbach y Salmi (2013) recuerdan el riesgo de que el uso de un conjunto de indicadores de excelencia estrechamente enfocados pueda resultar en una menor prioridad para tareas importantes que no se miden, como la enseñanza.

En el Reino Unido, se asignan aproximadamente dos mil millones de libras según los resultados de la evaluación del Marco de Excelencia en Investigación. El cual corresponde a un proceso de evaluación externa, y el criterio consiste en Resultados (65% de ponderación), Impacto (20% de ponderación) y Medio Ambiente (en referencia a la vitalidad y sostenibilidad del entorno de investigación, 15% de ponderación) (Parker y Van Teijlingen, 2012).

Además de la excelencia institucional y de nivel de unidad, Rons y Amez (2009) proponen una definición a nivel individual, ya que la excelencia de un investigador está presente de manera prominente en el campo, publicando continuamente nuevos conocimientos e ideas durante un largo período de tiempo. Como una referencia establecida en el campo, sus contribuciones son seguidas con entusiasmo por sus colegas y sus ideas son recogidas rápidamente en su investigación posterior. Como tal, él o ella es una figura central en una fuerte dinámica de investigación, a nivel del propio equipo de investigación del investigador, así como para el área de investigación en general, aumentando tanto el volumen como el impacto de la investigación en el campo. Al mismo tiempo que todo el conjunto presenta un indicador basado en esta definición, así como bases de datos internacionales de investigación.

McCulloch (2010) ha analizado la excelencia en la supervisión de un doctorado desde diferentes puntos de vista y analiza que, si se aborda la función de los supervisores, se distingue la contribución de un supervisor individual, las competencias se requieren y cómo se define la excelencia. Su descubrimiento fue que la falta de definición de excelencia, y en particular la identificación de excelencia cuando el supervisor es parte de un equipo o la estructura de apoyo de la universidad hizo imposible, por ejemplo, otorgar la excelencia a individuos basándose en una base bien establecida.

3.11. Excelencia en el impacto en la sociedad

Si una universidad conlleva una serie de beneficios, cada vez se juzgará más por su interacción con la sociedad civil, y cómo satisface las demandas de la sociedad y ofrece beneficios sociales. Estudios recientes sugieren que la tercera misión se ha estado moviendo desde la periferia hacia el núcleo académico de los organismos de educación superior, lo que ha dado lugar a esfuerzos normativos e institucionales para institucionalizarla de manera integral (Benneworth y Cunha, 2015).

Se ha observado que el tercer aspecto de la excelencia no se sigue naturalmente como en los procesos de excelencia en la enseñanza y la investigación, al mismo tiempo que carece de un contexto de garantía de calidad y un juicio de calidad coherente. Pinheiro, Wangenge, Balbachevsky y Cai (2016) presentan una serie de modelos de evaluación propuestos, todos los cuales pueden ser criticados y ninguno de ellos ha sido ampliamente utilizado en la práctica.

La tercera misión se cumple parcialmente a través de la producción de graduados y la transferencia de tecnología (Salmi 2009). Sin embargo, además de estas tareas de la tercera misión impulsadas por el crecimiento, hay una gran cantidad de otros modos de participación cívica, como la investigación centrada en la comunidad, la organización de eventos públicos, la internacionalización y los intercambios con los países en desarrollo, etc. Las actividades de participación de valor agregado básicas añaden valor a la enseñanza e investigación (Benneworth y Cunha, 2015). Al mismo tiempo que se caracterizan por:

- El intercambio de conocimientos está vinculado a la docencia o la investigación.
- Los "usuarios" que experimentan beneficios están involucrados a través de productos, servicios o contenido.
- La colaboración es considerada como un medio importante para hacer que los recursos estén disponibles para apoyar las actividades principales.
- El alcance y la calidad de las actividades principales se complementan mediante el compromiso.

Montesinos, Carot, Martínez y Mora (2008) sugieren que la evaluación y la clasificación de la excelencia del impacto social se podrían realizar en una herramienta de evaluación basada en el Modelo de Excelencia EFQM, en la que se evalúan las dimensiones de la tercera misión social y cívica, emprendedora e innovadora en función del financiamiento y el liderazgo, los procesos y servicios, así como el impacto y sus posibles indicadores. Krčmářová (2011) también ha propuesto un marco con indicadores basados en las mismas dimensiones.

A nivel de la UE, también ha habido intentos de crear instrumentos para medir la excelencia. El conjunto de procesos e indicadores propuestos como resultado del proyecto E3M (Indicadores Europeos y Metodología de Clasificación para la Tercera Misión de la Universidad) divide la tercera misión en educación continua, transferencia de tecnología e innovación y compromiso social (E3M 2012). Otra iniciativa a nivel de la UE relacionada con la tercera misión es el sistema de clasificación y clasificación U-Multirank (García – Peñalvo, 2016).

Ofrece un conjunto multidimensional de indicadores sobre enseñanza y aprendizaje, investigación, transferencia de conocimiento, orientación internacional y participación

regional. La comunidad académica parece recibirla mejor, ya que las universidades participantes pueden influir en la elección de los indicadores y los métodos de análisis y se ve que un indicador compuesto como el U-Multirank captura mejor la complejidad de la excelencia y el rendimiento universitario y, por lo tanto, puede mejorar la gestión de la ayuda. También se ha planteado el aspecto de que sufrirá el mismo problema que las clasificaciones actuales: las partes favorables pueden ser seleccionadas para resaltar una institución de manera positiva (Albornoz y Osorio, 2017).

En noviembre de 2015, la herramienta de clasificación en <http://www.u-multirank.eu> tenía datos de más de 1.200 centros de educación superior ubicados en 83 países. La cooperación con la industria se considera una tarea clave en el cumplimiento de la tercera misión. Los beneficios que buscan las IES incluyen el acceso a la financiación y la tecnología, un mejor estado para competir por la financiación pública y comentarios sobre la validez práctica de la investigación, mientras que las empresas buscan el acceso a competencias científicas, el suministro de innovación y, en última instancia, una mayor competitividad como resultado de la colaboración (Perkmann y Salter 2012).

Puede ocurrir en forma de reuniones y conferencias, consultoría e investigación de contratos, creación de instalaciones físicas, capacitación e investigación conjunta. El éxito en la cooperación puede ser difícil debido a problemas derivados del desajuste cultural y en relación con la propiedad intelectual y la tecnología. Para que la cooperación sea productiva, necesita estructuración y administración, así como el nivel requerido de institucionalización dependerá de la forma (Perkmann y Salter 2012).

3.12. Sistemas de calidad en las universidades europeas

Las normas y directrices europeas para la garantía de calidad en la educación superior, basándose en la 24ª Conferencia Permanente de Ministros de Educación, sobre el tema de “Gobernanza y educación de calidad”, acordó que la calidad de la educación estaba estrechamente vinculada a cuatro propósitos interrelacionados (Muñoz, Nieto, Méndez y Morillejo, 2011):

- Preparación para el empleo sostenible.
- Preparación para la vida como ciudadanos activos en sociedades democráticas.
- Desarrollo personal.

- El desarrollo y mantenimiento, a través de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación, de una base de conocimientos amplia y avanzada.

En la misma recomendación, el Consejo de Europa pone un fuerte énfasis en un amplio entendimiento de la calidad, que abarca la calidad del sistema, así como la calidad institucional y subraya la dimensión social de la misma, un sistema educativo no puede ser de alta calidad a menos que proporcione oportunidades adecuadas para todos los estudiantes. Sin embargo, aún quedan muchos desafíos, ya que muchos mecanismos externos de control de calidad aún no logran adoptar una visión holística de la calidad (Puerta y Moya, 2012).

3.12.1. European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Adopción y revisión

En el comunicado de Berlín del 19 de septiembre de 2003, los Ministros de los Países signatarios del Proceso de Bolonia comunicaron a la Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior (ENQA) que debía llevar a cabo un grupo acordado de normas, procesos e instrucciones sobre el aseguramiento de la calidad y a "explorar formas" de garantizar un sistema apropiado para una revisión por parejas enfocado a las agencias u organismos de garantía de calidad y / o acreditación (Lemaitre, 2004).

La "Garantía de calidad" se puede concebir como una definición genérica en la educación superior que puede conllevar diversas perspectivas, ya que no existe la posibilidad de emplear una descripción que cubra todos los escenarios posibles. De manera similar, la palabra "estándares" se emplea de diversas maneras en toda Europa, considerando las listas de requisitos reglamentarios estrechamente detallados hasta las definiciones en términos más generales de prácticas con resultados exitosos.

Al mismo tiempo, los términos poseen significados muy distintos en los entornos locales en relación con los diversos sistemas nacionales de educación superior. Al mismo tiempo, que el procedimiento de redacción en sí mismo ha puesto de manifiesto que, en la misma comunidad de aseguramiento de la calidad, se pueden constatar ciertas diferencias en las opiniones al respecto bastante fundamentales sobre la relación adecuada que debe establecerse entre los organismos de educación superior y los evaluadores de empresas externas. Ya que algunos de ellos,

Principalmente de agencias que acreditan programas o instituciones, consideran que la garantía de calidad externa se centra en una cuestión de "protección del consumidor", que

necesita que se establezca una distancia específica entre el organismo que garantiza la calidad y aquellos de educación superior sobre los que tendrá lugar la evaluación de su trabajo, a la vez que otras agencias consideran que el objetivo básico de la garantía de calidad externa es proporcionar asesoramiento y orientación para lograr mejorar los estándares y la calidad de algunos programas de estudio, así como las calificaciones asociadas, estando estas últimas en continua relación con los evaluadores y los evaluados, llegando a ser un requisito. Sin embargo, otros desean adoptar una posición en algún lugar entre los dos, buscando equilibrar la responsabilidad y la mejora (Muñoz et al, 2011).

Por tanto, como comienzo, las normas y directrices respaldan la base de la "Declaración de Graz de julio de 2003" de la EUA, la cual sostiene que la finalidad de los aspectos generales de la garantía de calidad en Europa es la de promover la confianza mutua y mejorar la transparencia, respetando las diferencias claras de los contextos de cada país, y otras áreas temáticas. Por ello, y acorde con la declaración de Graz, las normas y las instrucciones que se detallan en este informe reconocen la importancia de los sistemas nacionales de educación superior, de la autonomía institucional y de la agencia dentro de los mencionados mecanismos nacionales, así como los requisitos particulares de las diferentes materias académicas (Del Pozo, 2009).

Los estándares y directrices exponen la declaración de los ministros en el comunicado de Berlín que, de conformidad con la base de la autonomía institucional, la principal responsabilidad en la garantía de calidad dentro la educación superior recae en cada uno de los organismos, y por ello brinda unos fundamentos para la real rendición de cuentas del sistema académico que se instaura en el contexto nacional de calidad. En las normas y directrices, por lo tanto, se ha intentado encontrar un equilibrio apropiado entre la formación y el desarrollo de las diversas culturas de calidad internas y el rol que desempeñan los procesos de garantía de calidad externos (De Garay, 2012).

Como consecuencia, en 2005 (Bergen) se adoptó el documento de establecimiento de políticas más importante, *Normas y directrices europeas para el aseguramiento de la calidad en la educación superior*, mientras que los objetivos de este documento fueron fomentar la formación de organismos de educación superior que promuevan los objetivos intelectuales y educativos, para brindar una base de asistencia y orientar a los organismos de educación superior y otras agencias relevantes dentro del desarrollo de su cultura propia en materia de garantía de calidad, para reportar y elevar las percepciones de las instituciones de educación

superior, estudiantes, empleadores y otras partes interesadas sobre los procesos y resultados de la educación superior, para ayudar a un marco de referencia general para la provisión de la misma y la garantía de calidad en el EEES (Conde, 2011).

En 2010, las organizaciones que forman el Grupo E4 lanzaron el proyecto "Mapeo de la Implementación y Aplicación de los Estándares y Directrices para el Control de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (MAP-ESG)" para recopilar información sobre cómo se ha implementado el ESG, y se aplicó en los 47 países signatarios de Bolonia en instituciones de educación superior y en instituciones de garantía de calidad, y para iniciar una discusión exhaustiva sobre el ESG en su totalidad. Cuando se finalizó el proyecto MAP-ESG, la recomendación del consorcio del proyecto fue realizar una revisión cuidadosa del ESG para mejorar su claridad, aplicabilidad y utilidad. En cuanto al propósito y alcance, en general, se llegó a la conclusión de que era esencial mantener el concepto del principio genérico para garantizar la relevancia continua del ESG para todas las partes interesadas relevantes en el EEES y mantener su autoridad como punto de referencia común (Prisacariu, 2015).

No obstante, se generó una tensión con respecto al propósito de la ESG: la de su función como documento de referencia en lugar de la de una herramienta de cumplimiento. El alcance se consideró en general apropiado, pero se alentó a reflexionar sobre la medida en que un documento ESG revisado debería vincularse con compromisos específicos de Bolonia y reflejar los principios generales acordados entre los signatarios de Bolonia (Puerta y Moya, 2012).

Con respecto a la claridad y la facilidad de uso de la ESG, quedó demostrado que el documento podría mejorarse mediante un trabajo adicional para aumentar la claridad de la terminología y garantizar la eliminación de la ambigüedad tanto en términos del lenguaje utilizado como en relación con las normas y directrices en sí mismas. Para garantizar que sean lo más claros posible. Al referirse a la implementación y al impacto, hubo pruebas claras de que la ESG se ha implementado ampliamente y ha tenido un impacto significativo en el control de calidad en el EEES. Sin embargo, fue necesario seguir trabajando para aumentar aún más la conciencia y la propiedad de la ESG, en particular entre el personal docente que participa directamente en el proceso de aprendizaje y enseñanza de los estudiantes (Puerta y Moya, 2012).

Las conclusiones del proyecto, por lo tanto, se centraron en la mejora de la ESG, ya que se formularon en lugar de recomendar una revisión general del contenido de los principios consagrados en el documento. Dado este contexto cambiante, en 2012 el Comunicado Ministerial invitó al Grupo E4 a preparar una propuesta inicial para una ESG revisada para mejorar su claridad, aplicabilidad y utilidad, incluido su alcance. La propuesta de una versión revisada de la ESG se publicó y presentó el 18 de mayo de 2014 en Bruselas y se envió al Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG), que supervisa el Proceso de Bolonia entre reuniones ministeriales. La expectativa es que la propuesta se adoptará a más tardar en la próxima Reunión Ministerial del EEES que tendría lugar en Armenia en 2015 (Olmos, 2010).

ESG afirma que el propósito de estas normas y directrices es proporcionar una fuente de asistencia y orientación tanto para las instituciones de educación superior en el desarrollo de sus propios sistemas de garantía de calidad y las agencias que realizan la garantía de calidad externa, como para contribuir a un marco de referencia común, que pueden ser utilizados por instituciones y agencias por igual. No es la intención que estas normas y directrices deban dictar la práctica o interpretarse como prescriptiva o invariable (Olmos, 2010).

Por tanto, el documento define además el propósito de las normas y directrices como:

- Mejorar la educación disponible para los estudiantes en instituciones de educación superior en el EEES.
- Ayudar a las instituciones de educación superior a gestionar y mejorar su calidad y, por lo tanto, ayudar a justificar su autonomía institucional.
- Formar un fondo para las agencias de garantía de calidad en su trabajo.
- Hacer que la garantía de calidad externa sea más transparente y fácil de entender para todos los involucrados.

3.12.2. ESG - ¿Reforma a través del proceso de revisión?

La versión revisada de la ESG, al establecer el contexto del documento que se adoptará, subraya que la educación superior, la investigación y la innovación desempeñan un papel crucial en el apoyo a la cohesión social, el crecimiento económico y la competitividad global. Dado el deseo de que las sociedades europeas se basen cada vez más en el

conocimiento, la educación superior es un componente esencial del desarrollo socioeconómico y cultural. Al mismo tiempo, una creciente demanda de habilidades y competencias requiere que la educación superior responda de nuevas formas (De Garay, 2012).

Un objetivo clave de la ESG es contribuir a la comprensión común de la garantía de calidad para el aprendizaje y la enseñanza a través de las fronteras y entre todos los interesados. Han desempeñado y seguirán desempeñando un papel importante en el desarrollo de sistemas de garantía de calidad nacionales e institucionales en todo el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la cooperación transfronteriza. El compromiso con los procesos de garantía de calidad, particularmente los externos, permite que los sistemas europeos de educación superior demuestren calidad y aumenten la transparencia, ayudando así a generar confianza mutua y un mejor reconocimiento de sus calificaciones, programas y otras disposiciones (Puerta y Moya, 2012).

Las instituciones y agencias de garantía de calidad utilizan el ESG como documento de referencia para los sistemas de garantía de calidad internos y externos en la educación superior. Además, son utilizados por el Registro Europeo de Garantía de Calidad (EQAR), que es responsable del registro de las agencias de garantía de calidad que cumplen con la ESG (Freire y Teijeiro, 2010).

El enfoque de la nueva ESG es la garantía de calidad relacionada con el aprendizaje y la enseñanza en la educación superior, incluido el entorno de aprendizaje y los enlaces relevantes a la investigación y la innovación. Además, las instituciones tienen políticas y procesos para garantizar y mejorar la calidad de sus otras actividades, como la investigación y la gobernanza (Chaparro, 2016).

En el corazón de todas las actividades de control de calidad se encuentran los dos propósitos de responsabilidad y mejora. En conjunto, crean confianza en el desempeño de la institución de educación superior. Un sistema de garantía de calidad implementado con éxito proporcionará información para asegurar a la institución de educación superior y al público la calidad de las actividades (responsabilidad) de la institución de educación superior, así como proporcionar consejos y recomendaciones sobre cómo podría mejorar lo que está haciendo (mejora). La garantía de calidad y la mejora de la calidad están por lo tanto interrelacionadas (Chaparro, 2016).

Pueden apoyar el desarrollo de una cultura de calidad que sea abarcada por todos: desde los estudiantes y el personal académico hasta el liderazgo y la gestión institucional. El término "garantía de calidad" se utiliza en el nuevo ESG para describir todas las actividades dentro del ciclo de mejora continua (es decir, actividades de garantía y mejora). A menos que se especifique lo contrario, en el documento se entiende que las partes interesadas abarcan a todos los intervinientes dentro de una institución, incluidos los estudiantes y el personal, así como a las partes interesadas externas, como los empleadores y socios externos de una institución. La palabra institución se usa en los estándares y pautas para referirse a instituciones de educación superior. Sin embargo, dependiendo del enfoque de la institución para el aseguramiento de la calidad, puede referirse a la institución en su totalidad o a cualquier interviniente dentro de la institución (Freire y Teijeiro, 2010).

Con el fin de evitar superposiciones existentes entre la segunda y la tercera parte, algunas normas se trasladaron de una a otra parte porque en ambos capítulos, los temas fueron una mezcla de normas que se refieren a procesos de control de calidad externos y normas que se refieren a las políticas de las agencias.

Además, se hace una distinción más clara entre las normas y las directrices, ya que las normas establecen la práctica acordada y aceptada para el aseguramiento de la calidad en la educación superior en el EEES y, por lo tanto, deben ser tomadas en cuenta y respetadas por los interesados, en todos los tipos de provisión de educación superior. Mientras que las directrices explican la importancia de las normas y proporcionan información para ayudar a las instituciones de educación superior, agencias y gobiernos en la implementación de las normas en su contexto individual (Freire y Teijeiro, 2010).

Por ello, en las siguientes tablas se recogen las tres partes del actual ESG y las propuestas expuestas en el borrador inicial.

Tabla 10

Comparación actual ESG y propuesta parte 1

Actual ESG. Parte 1	Borrador propuesta inicial. Parte 1
1.1. Política y procedimiento para la garantía de la calidad	1.1. Política y procesos para la garantía de la calidad

1.2. Aprobación, monitorización y revisiones periódicas de los programas	1.2. Diseño y aprobación de los programas
1.3. Asistencia a los estudiantes	1.3. Centro de aprendizaje para alumnos
1.4. Equipo de profesores para la garantía de calidad	1.4. Admisión de estudiantes, progresión y competencias
1.5. Recursos para el aprendizaje y ayuda al estudiante	1.5. Desarrollo del equipo de profesores
1.6. Sistemas de información	1.6. Recursos de aprendizaje y ayuda a los alumnos
1.7. Información pública	1.7. Manejo de la información
	1.8. Información pública
	1.9. Monitorización del proceso y revisiones periódicas de los programas
	1.10. Auditoría externa cíclica

Nota. Elaboración propia.

Tabla 11

Comparación actual ESG y propuesta parte 2

Actual ESG. Parte 2	Borrador propuesta inicial. Parte 2
2.1. Uso de los procedimientos de garantía de calidad interno	2.1. Consideración de la garantía de calidad interna
2.2. Desarrollo de los procesos de calidad externa	2.2. Diseño de los procesos que se adapten a los propósitos
2.3. Criterios para decisiones	2.3. Procesos
2.4. Procesos que se adaptan a los propósitos	2.4. Criterios para los resultados formales
2.5. Reporte	2.5. Reporte
2.6. Procesos de seguimiento	2.6. Quejas y apelaciones
2.7. Revisiones periódicas	
2.8. Análisis de sistemas	

Nota. Elaboración propia.

Tabla 12*Comparación actual ESG y propuesta parte 3*

Actual ESG. Parte 3	Propuesta de borrador inicial. Parte 3
3.1. Uso de procesos externos de garantía de seguridad para la educación superior	3.1. Actividades, política y procesos para la garantía de la calidad
3.2. Estatus oficial	3.2. Estatus oficial
3.3. Actividades	3.3. Independencia
3.4. Recursos	3.4. Garantía de calidad interna y conducta profesional de las agencias
3.5. Declaración de la misión	3.5. Reflexión temática y análisis
3.6. Independencia	3.6. Recursos
3.7. Criterios de garantía de calidad externa y procesos empleados por otras agencias	
3.8. Responsabilidad de los procedimientos	

Nota. Elaboración propia.

3.12.3. ESG -Perspectiva crítica sobre los cambios

La propuesta para el nuevo ESG presenta puntos de vista conjuntos de todas las organizaciones interesadas involucradas, con base en un proceso de revisión completo y complejo. En segundo lugar, el documento refleja los cambios recientes en el EEES y muestra un camino a seguir para los conceptos que han representado las prioridades del Plan Bolonia desde las primeras reuniones ministeriales. El documento propuesto también permitirá desarrollar más los sistemas de garantía de calidad para apoyar el aprendizaje y la enseñanza de calidad (Chaparro, 2016).

Al hablar sobre la participación de las organizaciones de partes interesadas en el proceso de revisión, podemos notar que los comentarios más pronunciados fueron positivos y dieron la bienvenida al nuevo borrador. Por otro lado, se comprobó que la Comisión Europea era muy crítica con respecto a todo el proceso, el propósito y el contenido de la ESG (Kristensen, 2010).

Al referirnos a los comentarios y sugerencias de cambios realizados por países u organizaciones individuales, podemos observar una solicitud de mayor enfoque en el papel de

los empleadores en los paneles, más información sobre los aspectos de la empleabilidad y la inclusión de prácticas integradas en el control de calidad de un programa (Vukasovic, 2013).

Mirando los análisis comparativos anteriores, podemos subrayar algunos cambios importantes (Vukasovic, 2013):

- Se aprecia un enfoque más visible en los marcos de calificación, el aprendizaje centrado en el estudiante y los resultados de aprendizaje.
- Un cambio de opinión del aseguramiento de la calidad al desarrollo del personal docente que sugiere que el paradigma de mejora se aplicará en el nivel de base del personal.
- Se presta mayor atención a las disposiciones relativas a la financiación para actividades de aprendizaje y enseñanza, así como a recursos de aprendizaje adecuados y de fácil acceso y apoyo estudiantil.

Al mismo tiempo, este enfoque futuro en las disposiciones y la calidad de los servicios estudiantiles requerirá inevitablemente la participación de los estudiantes, a nivel institucional, nacional (y de agencias) y europeo (Vukasovic, 2013).

- El punto 1.1. de la primera parte corresponde a la propuesta de ESG, que abarca características de la dimensión social y las preocupaciones de equidad, al tiempo que garantiza la admisión, progresión y finalización de los estudios para los estudiantes.
- En los puntos 1.9. y 1.10. se espera el cumplimiento del punto de vista de la mejora de la visión de los procedimientos de garantía de calidad, paradigma que apunta al desarrollo continuo de prácticas y procesos a nivel institucional y de programa.
- La rendición de cuentas que se percibió como un término subjetivo se presenta ahora bajo la dirección profesional de las agencias de garantía de calidad.
- El análisis de todo el sistema se trasladó de la parte 2 a la parte 3, dado que es responsabilidad de las agencias de garantía de calidad y ahora se encuentra bajo el título de reflexión y análisis temáticos.
- La visión completa del documento, que también se enlista como un principio, es que la calidad no representa un fin en sí misma, sino que apunta a pasar por un ciclo continuo de retroalimentación para todas las prácticas y procedimientos de una institución, con el objetivo de mejorarlos.

- La propuesta revisada deja lugar a una gran diversidad dadas las diferencias en los sistemas de garantía de calidad a nivel europeo.

El ESG deja espacios para el desarrollo de nuevos sistemas que se ajusten a su propósito y contexto nacional. Por tanto, es probable que se necesitarán cambios en la metodología nacional de garantía de calidad de diversos países europeos. Al mismo tiempo, el documento traerá algunos cambios para las estrategias y prácticas de las universidades, dados los múltiples cambios en la Parte 1. Por ello, se espera que los cambios de paradigma que se aprecian en el ESG también se reflejarán en cada aula, oficina y prioridades de las partes interesadas (Cardoso, Tavares y Sin, 2015).

3.13. Sistemas de calidad en las universidades españolas

La Ley Orgánica 6/2001 ordenó el establecimiento de mecanismos de garantía externa de calidad. La ley estipula específicamente la creación de una agencia nacional de acreditación y delinea su estatuto. El Título V de la citada Ley, establece que la agencia se llamará Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (Conde, 2011). La legislación ha otorgado a ANECA la responsabilidad de garantizar la calidad del sistema universitario del país (Ley 6/2001).

La agencia tiene un plan de acción muy detallado y múltiples programas para evaluar la calidad. Para garantizar la calidad de todo el sistema de educación superior en España, ANECA coordina con las agencias de acreditación regionales los procesos de acreditación, evaluación y certificación. Como agencia nacional de acreditación, las funciones y responsabilidades de ANECA cubren todas las universidades de España (San Pedro y Sallán, 2011).

Las 17 comunidades autónomas son Andalucía, Aragón, Asturias, Islas Baleares, País Vasco, Islas Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Extremadura, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y Valencia. Algunas de estas comunidades han creado sus propias organizaciones de garantía de calidad "regionales". Al mismo tiempo, diez de las comunidades autónomas cuentan con su propia agencia para monitorear la calidad de las universidades en su propia región. Las universidades ubicadas en comunidades autónomas que no poseen su propia organización de acreditación informan directamente a ANECA (tabla 7) (Castro, Trujillo y Merino, 2006).

Según los estatutos de ANECA, la agencia tiene la responsabilidad de coordinar y cooperar con las organizaciones externas de garantía de calidad establecidas en las comunidades autónomas. Los parámetros para el trabajo cooperativo entre ANECA y las agencias regionales están delineados en Ley 4/2007 y reflejados en los estatutos de ANECA (Estatutos de ANECA, R. D. 1112/2015). ANECA tiene la responsabilidad de garantizar la calidad no solo de los títulos universitarios en todo el país, sino también de los títulos ofrecidos u otorgados por universidades españolas en países extranjeros.

La declaración de misión de ANECA indica que garantizar la calidad del sistema de educación superior en el país es su principal responsabilidad, y que la agencia se esfuerza por fomentar la mejora de todas las universidades españolas. ANECA resume su misión en:

Promover la garantía de la calidad del Sistema de Educación Superior en España y su mejora continua mediante procesos de orientación, evaluación, certificación y acreditación, contribuyendo a la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior y su rendición de cuentas a la sociedad. (ANECA.es, 2019, p. n/d)

ANECA es miembro de varias organizaciones europeas e internacionales de garantía de calidad. En 2003, ANECA se convirtió en uno de los miembros fundadores del Consorcio Europeo para la Acreditación, ECA. En el mismo año, ANECA se convirtió en miembro de la organización de acreditación Red Iberoamericana para el Aseguramiento de la Calidad Superior en la Educación Superior, RIACES, que incluye agencias de garantía de calidad de la Península Ibérica (España y Portugal) y América Latina. ANECA es miembro fundador de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, ENQA, y se ha convertido en miembro de la Red Internacional para Agencias de Garantía de la Calidad en la Educación Superior, INQAAHE (ANECA.es, 2019).

Si bien las agencias regionales son responsables de garantizar la calidad en el sistema universitario en su región particular, la legislación nacional ha determinado el alcance de las responsabilidades "compartidas" de las agencias regionales y ANECA. Las relaciones entre ANECA y las agencias de acreditación regionales están reguladas por las Leyes Orgánicas 6/2001 y 4/2007. Como se señaló anteriormente, los gobiernos regionales también han promulgado leyes relativas a las instituciones de educación superior en sus propias regiones.

Las agencias de acreditación en las comunidades autónomas deben responder a la legislación regional y nacional. Las agencias regionales tienen competencia sobre la

evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación superior en sus propias regiones, dentro de las limitaciones que imponen las leyes (6/2001 y 4/2007). Algunas de las responsabilidades de ANECA y las agencias regionales se superponen. Sin embargo, la evaluación del personal académico y la determinación de las calificaciones de los profesores están a cargo de ANECA, por mandato de un real decreto emitido el 29 de mayo (Real Decreto 415/2015). ANECA ha formado comités o paneles de expertos en las diferentes disciplinas y cuenta con procedimientos específicos para la evaluación de académicos. Además de la evaluación de ANECA, el personal académico también es evaluado por algunos de los acreditadores regionales.

Tabla 13

Agencias de las Comunidades Autónomas

Comunidad Autónoma	Organismo
Galicia	Agencia para el Control de Calidad en el Sistema Universitario de Galicia, ACSUG
País Vasco	Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco, Euskal Unibertsitate Sistemaren Kalitate Agentzia, UNIBASQ.
Aragón	Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón, ACPUA
Islas Baleares	Agencia de Garantía de Calidad Universitaria de las Islas Baleares, AQUIB.
Andalucía	Dirección de Evaluación y Acreditación, Agencia Andaluza del Conocimiento AAC-DEVA.
Canarias	Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa, ACCUEE.
Cataluña	Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya AQU
Madrid	Fundación para el Conocimiento Madri + d, FCM
Castilla y León	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, ACSUCYL
Valencia	Agència Valenciana d’Avaluació i Prospectiva, AVAP.

Nota. Elaboración propia

Ha habido desafíos legales al mandato de la evaluación de la facultad por ANECA. Algunos académicos consideran que los estándares de algunas agencias regionales son más altos y estrictos que los estándares de ANECA. Sin embargo, el Tribunal Constitucional ha afirmado que la evaluación de los profesores realizada por ANECA tiene validez en todo el país (Carreras, 2007).

No obstante, existen diferencias significativas entre las agencias de acreditación en España. ANECA es ciertamente diferente debido a su cargo nacional y sus responsabilidades de coordinación para el sistema de garantía de calidad general del país. Las agencias acreditadoras regionales presentan diferencias notables entre sí. Estas diferencias se basan en varios factores, incluido el número de instituciones en cada región, la financiación proporcionada por los gobiernos locales, las prioridades de la región, el entorno político, la ubicación y factores culturales como el idioma.

Por ejemplo, el número de universidades bajo la responsabilidad de cada agencia de acreditación regional varía desde tan solo una institución hasta más de una docena de universidades. Al comparar el número de instituciones de educación superior bajo la responsabilidad de cada agencia, se pueden encontrar varios casos como AQUIB, la Agencia de Aseguramiento de la Calidad Universitaria de las Islas Baleares, donde solo hay una universidad, en contraste con la Agencia de Aseguramiento de la Calidad para la Comunidad de Madrid, donde hay al menos 15 instituciones de educación superior.

Como se mencionó anteriormente, el gobierno regional en las comunidades autónomas tiene jurisdicción regulatoria sobre sus universidades, excepto en asuntos explícitos en las Leyes Orgánicas 6/2001 y 4/2007. Las agencias de acreditación y las universidades públicas en las comunidades autónomas reciben fondos del gobierno local y son apoyadas de muchas maneras por las autoridades regionales. Por lo tanto, las agencias de garantía de calidad establecidas por las comunidades autónomas tienen recursos diferentes. La organización interna y la cantidad de personal varían según la cantidad de instituciones bajo su responsabilidad.

Dado que las agencias de acreditación de España operan dentro del marco general del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES, las agencias han tomado medidas para mantener juicios independientes en sus procesos y toma de decisiones. Las Normas y Directrices para el Control de Calidad adoptadas en el Espacio Europeo de Educación Superior incluyen una norma que requiere independencia: “3.3 *Independencia: Las agencias*

deben ser independientes y actuar de manera autónoma. Deben ser las únicas responsables de su funcionamiento y de los resultados de sus operaciones, sin la influencia de terceros” (ANECA, 2015, p. 27).

Las agencias de acreditación de España hacen hincapié en su estatus independiente en sus publicaciones e informes. Todas las agencias tienen regulaciones y procedimientos para garantizar un juicio independiente en las decisiones de evaluación y acreditación. Algunas agencias tienen algunas fuentes financieras adicionales o sus propios presupuestos y recursos de capital. Las agencias generalmente están gobernadas por una junta directiva. Estas juntas generalmente incluyen representantes de las universidades, el gobierno y la comunidad.

En comparación con los procesos de acreditación que se llevan a cabo en América Latina y los EE.UU., en España hay una mayor participación del gobierno en los procesos de aseguramiento de la calidad. Las agencias de garantía de calidad parecen esforzarse por mantener la transparencia y la independencia del gobierno; sin embargo, las leyes orgánicas como 6/2001 y 4/2007 y las leyes aprobadas por los gobiernos de las comunidades autónomas establecen parámetros para la participación del gobierno. Este es un asunto político y las universidades y los funcionarios de las agencias de acreditación tienen que operar dentro del marco legal. La independencia de las agencias del gobierno es un asunto que plantea dudas y merece un estudio más a fondo.

Es posible que la declaración de Eaton (2013) sobre el aumento de la participación del gobierno en la acreditación de los Estados Unidos se pueda aplicar a España, ya que la acreditación está cada vez más controlada por el gobierno, sirve cada vez más como un instrumento de la política del gobierno y hace que los acreditadores sean cada vez más intervinientes del mundo político.

Por otra parte, algunas agencias regionales han logrado reconocimiento internacional y son miembros de organizaciones de calidad europeas o internacionales, mientras que otras siguen siendo locales. Por ejemplo, las agencias de garantía de calidad en las regiones de Cataluña (AQU), Andalucía (AAC-DEVA), Galicia (ACSUG), Castilla y León (ACSUCYL), País Vasco (UNIBASQ) y Madrid (FCM) han ganado membresía en la Asociación Europea para el aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior, ENQA. Así mismo, ANECA, el acreditador nacional, también es miembro de ENQA (Haug, 2016).

La Red Internacional para Agencias de Garantía de Calidad en Educación Superior, INQAAHE, una organización mundial de garantía de calidad ha incluido como miembros de

pleno derecho a las agencias regionales de Andalucía (AAC-DEVA), País Vasco (UNIBASQ) y Cataluña (AQU). ANECA también es miembro de pleno derecho de INQAAHE (Ríos, 2015).

Varias de las agencias de acreditación en las comunidades autónomas están reconocidas por el Registro Europeo de Garantía de Calidad para la Educación Superior, EQAR, que incluye: Cataluña (AQU), Andalucía (AAC-DEVA), Galicia (ACSUG), Castilla y León (ACSUCYL), País Vasco País (UNIBASQ), y Madrid (FCM). Este registro europeo incluye agencias de acreditación de educación superior que han adoptado los principios europeos de garantía de calidad y han demostrado un cumplimiento satisfactorio de las Normas y directrices para la garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. El acreditador nacional de España ANECA también está reconocido por EQAR (Aguado, 2018).

La mayoría de las agencias regionales se fundaron entre 2001 y 2005, después de que se aprobó Ley 6/2001. Una excepción es la Agencia Catalana de Garantía de Calidad de la Universidad, AQU, que fue la primera agencia de garantía de calidad en España, y que ha existido incluso antes del inicio del Proceso de Bolonia en Europa. La agencia se formó como un consorcio para la calidad del sistema universitario en 1996 y posteriormente modificó su nombre al actual AQU Catalunya (Aguado, 2018).

Las agencias de garantía de calidad han formado una organización de colaboración nacional que incluye las agencias de acreditación regionales y la agencia nacional, ANECA. Esta organización ha sido nombrada: Red Española de Agencias de Calidad Universitarias (REACU). La creación de REACU se llevó a cabo en 2006 durante una reunión de representantes de agencias en Tordesillas, Valladolid. La necesidad de colaboración y reconocimiento mutuo fue fundamental para la formación de REACU. Las universidades en España experimentaron cambios sin precedentes como resultado de la adopción del marco europeo de titulaciones comparables y los estándares y procesos europeos para el aseguramiento de la calidad (Suarez, García, Álvarez, Pérez y Flores, 2014).

El Proceso de Bolonia y la ley orgánica nacional, Ley 6/2001, impulsaron una extensa reforma curricular. Las agencias de garantía de calidad tenían que sincronizar sus procesos y garantizar que las instituciones bajo su responsabilidad cumplieran con los desafíos enfrentados (Suarez et al, 2014).

En su documento constitutivo, los objetivos de la REACU se detallan a continuación (AQU.cat, 2006):

Los objetivos con los cuales nace la REACU son:

- Promover y desarrollar la cooperación y el intercambio de experiencias e información, especialmente de metodologías y buenas prácticas.
- Colaborar en el fomento de la garantía de la calidad.
- Actuar como un foro en el cual se propongan y se desarrollen estándares, procedimientos y orientaciones para la garantía de la calidad.
- Promover el desarrollo y la implantación de sistemas de garantía de la calidad y acreditación de las agencias. (p. n/d)

Esta organización de agencias de garantía de calidad, REACU, sigue desempeñando un importante papel de colaboración, ya que incluye la representación de las agencias de acreditación regionales.

Hay otras organizaciones influyentes, como la Conferencia de Rectores de Universidades (CRUE). Esta asociación, formada por los rectores universitarios, representa a toda la educación superior. Las instituciones en el país, públicas y privadas, y su asamblea general incluyen a los 76 presidentes universitarios en el país. La CRUE afirma que su papel es ser la voz de las universidades españolas a nivel nacional e internacional. La CRUE es el representante de la comunidad académica en las relaciones con el gobierno central, el Ministerio de Educación o los acreditadores nacionales (Selva, Medina y Marza, 2014).

La organización coordina acciones relacionadas con las políticas de educación superior y los intereses compartidos del sistema universitario español. CRUE aporta un punto de vista académico a las discusiones nacionales. Esta es una asociación de universidades que apoyan objetivos comunes, como aclaración, el CRUE no es el mismo organismo que el "Consejo de Universidades" discutido anteriormente, que también incluye a los rectores universitarios (Selva et al., 2014).

En medio del Proceso de Bolonia y la implementación de una acreditación nacional, los administradores universitarios y el profesorado de toda España se enfrentaron a importantes desafíos. Se han producido cambios institucionales y de programas desde la adopción del marco europeo de titulaciones comparables y las normas y procesos europeos

para el aseguramiento de la calidad. Una reforma curricular extensa y el énfasis en mejorar la enseñanza y evaluar los resultados de aprendizaje han sido parte de la transformación (Selva et al., 2014).

La iniciativa gubernamental “Estrategia Universitaria 2015” se lanzó en 2010 como un plan estratégico nacional para el año 2015. Uno de sus objetivos fue modernizar el sistema de educación superior español. Las universidades debían adaptar sus planes de estudio y programas para que fueran compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior (Aznar, Ull, Martínez y Piñero, 2017).

Las universidades tenían un marco de tiempo para realizar adaptaciones importantes y cambiar sus ofertas de grado a la reforma curricular de tres ciclos que se había adoptado en la mayoría de los países europeos. En el proceso de rediseño de sus títulos, las universidades tuvieron que realizar cambios importantes en términos de gobierno, estructura financiera, empleabilidad, agregaciones estratégicas de campus. Se pidió a las instituciones de educación superior que ofrecieran enseñanza comparable, flexible y diversificada que fomente la movilidad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que sea interdisciplinario y esté directamente relacionado con las necesidades de la sociedad, y que prepare a los estudiantes para el trabajo específico mercado al que se enfrentan (MECD, 2010).

Un número significativo de las ofertas de grado se han transformado para armonizar con el resto de Europa. Los antiguos grados se estaban eliminando gradualmente para dar cabida a los estudiantes que estaban en proceso de finalización. Las universidades establecieron medidas de control de calidad y continuaron trabajando con las agencias de acreditación en los numerosos procesos requeridos. Una sensación general de satisfacción con estos logros se reflejó en los comentarios de los administradores universitarios y los miembros de la facultad, especialmente los que tuvieron una participación significativa en el proceso de reforma curricular (Aznar et al., 2017).

En 2012, ANECA, en colaboración con acreditadores regionales, emitió un informe en el que afirmaba que, en solo tres años, las universidades de todo el país habían transformado miles de títulos oficiales y los habían adaptado al marco europeo, fruto del enorme trabajo de las instituciones de educación superior. En la actualidad, se ha concentrado en la rápida renovación del diseño de varias decenas de títulos oficiales.

El informe de ANECA también señala que, a fines de 2012, las universidades tenían casi seis mil títulos de títulos nuevos adaptados al marco europeo, que habían recibido una

verificación favorable por parte de la agencia. La mayoría de las titulaciones fueron nuevas licenciaturas y maestrías. El informe de la agencia reveló que los nuevos grados de doctorado estaban en proceso de desarrollo:

Así, al cierre de 2012, el conjunto de las universidades españolas cuenta con cerca de seis mil nuevos títulos con informe favorable para la verificación. A dichos títulos, fundamentalmente de grado y de máster, se prevé se añadan nuevos títulos de doctorado en un número importante. (ANECA, 2012, p.8)

En su informe sobre el estado de las universidades en 2014, ANECA indicó que:

Con respecto al desarrollo de dichos procesos, si bien la mayor parte de los nuevos títulos de grado y de máster fueron revisados antes de 2011, a los casi cinco mil títulos anteriores se han sumado hasta 2014 nuevas propuestas particularmente Unidad de Calidad y Planificación Estratégica de títulos de máster (con unos dos mil títulos adicionales) y de doctorado (con más de mil nuevas enseñanzas). Todo ello ha significado que, tanto universidades como agencias, han trabajado con mucha intensidad en los últimos años para superar este importante reto de transformación de los títulos; asimismo, el diálogo permanente entre ambos actores institucionales ha conducido a que la gran mayoría de los diseños de propuestas de títulos elaborados por las universidades hayan superado satisfactoriamente esta fase inicial. (ANECA, 2014, p. 16)

Reconociendo de esta forma el arduo trabajo de las universidades y las agencias de acreditación para lograr esta reforma curricular masiva.

CAPÍTULO IV: MARCO EMPÍRICO

4.1. Metodología

Para llevar a cabo el apartado empírico de esta investigación se ha recurrido a un estudio descriptivo de una muestra representativa de alumnos de las áreas de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales de diversas universidades españolas, con el objetivo de analizar los modelos de evaluación de la calidad aplicados en las mismas. Para ello se empleará un cuestionario diseñado para el estudio, el cual ha sido adaptado de una versión anterior y que considera una serie de aspectos trascendentales para la evaluación de la calidad y su impacto en la muestra seleccionada (Gil Ojeda, 2010).

La información recopilada por medio de los cuestionarios será procesada por medio de un programa informático que nos permitirá conocer de forma general los resultados de la muestra analizada, comparando los resultados entre universidades y determinando los aspectos más importantes de los sistemas de calidad de forma general, ya que se comprobarán los métodos de evaluación oficiales de calidad de las universidades con los resultados obtenidos.

4.1.1. Diseño del estudio

Tal como se ha mencionado anteriormente, el estudio en cuestión es de corte cuantitativo descriptivo, en el cual se analizarán las opiniones de la comunidad educativa universitaria por medio de un cuestionario con respuestas cerradas, considerando el impacto de las mismas por medio del análisis estadístico aplicado al respecto.

El carácter cuantitativo del mismo facilitará el procesamiento de datos al respecto, y nos permitirá conocer de forma clara los resultados de ambos grupos y de cada universidad analizada.

4.1.2. Muestra

En cuanto a la muestra seleccionada, esta se compone de un solo grupo, grupo de alumnos, el cual debe cumplir con una serie de criterios de inclusión y exclusión estipulados para este estudio, y que se detallan en los siguientes apartados.

4.1.3. Criterios selección de la muestra

La población se conformó por alumnos pertenecientes a los períodos 2019/2020 del área de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. En primer término, la población que formó parte de la muestra se constituyó tanto de mujeres como de hombres de modo equitativo.

En esta primera fase se consideraron tanto estudiantes como miembros del cuerpo docente de doce universidades españolas, centrando el estudio en los modelos de evaluación de la calidad aplicados en las universidades seleccionadas. Una vez definida la población objeto de estudio, se les aplicó el instrumento propuesto. En este sentido, se consideraron criterios como:

- Ponderar los modelos de evaluación aplicados con respecto a la calidad.
- Comparar los resultados obtenidos entre las universidades seleccionadas para desde ello lograr evaluar la calidad docente.
- Mostrar en cada caso, como son los aspectos del sistema de calidad de modo general.

1. Cálculo de la muestra

En la siguiente tabla se observa el número de alumnos y personal docente e investigador (PDI) que había en las siguientes universidades españolas.

Tabla 14

Total, de la población de alumnos y PDI de las facultades de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales en el curso 2019/2020

Universidad	Número de Alumnos	Número PDI
Complutense de Madrid	32.118	2.863
Universidad Carlos III	18.383	1.026
Autónoma de Madrid	13.052	1.293
Alcalá de Henares	7.606	601
Francisco de Vitoria	5.083	758

Universidad de Comillas	5.053	402
Universitat de Vic	2.381	381
Universidad de Navarra	3.725	638
Universidad de Valencia	26.409	2.089
Autónoma de Barcelona	16.188	1.720
Universidad de Alicante	3.800	1.327
Universidad de Sevilla	26.094	1.643
TOTAL (N)	159.892	14.741

A partir del total poblacional (N), se determina el tamaño de la muestra (n) teniendo en cuenta que la misma debe ser:

- **Representativa:** Significa que todos los miembros de un grupo tienen las mismas probabilidades de participar o ser seleccionados para la investigación.
- **Adecuada:** El tamaño de la muestra responde a un análisis estadístico que permite minimizar el margen de error.

Además, se toman en consideración los siguientes supuestos o decisiones estadísticas:

- Nivel de confianza: 95%
- Margen de error: 5%

Se desconoce la probabilidad “p” del evento, por lo tanto, se asigna 50% a "p" y 50% a "q".

$$n = \frac{Z^2 q p N}{e^2 (N - 1) + Z^2 q p}$$

Donde:

n = Tamaño de la muestra

Z = Se extrae de la Tabla de Distribución Normal

p = q = 0,50

N = Tamaño de la Población

e = Margen de error aceptado

$$n = \frac{1,96^2 \times 0,5 \times 0,5 \times 159.892}{0,05^2(159.892 - 1) + 1,96^2 \times 0,5 \times 0,5} = 383,24$$

El tamaño muestral (n) es de 383,24 individuos.

Este tamaño de muestra asegura un error muestral menor al 0,05

2. Participantes de la muestra

Dado que el interés es conocer la opinión de los alumnos de todas las universidades elegidas, y que la totalidad de estas estén representadas, se ha optado por un muestreo estratificado proporcional, donde se va a respetar el peso o ponderación de cada una de las universidades, resultando los datos mostrados en la tabla siguiente.

Tabla 15

Distribución del tamaño esperado de la muestra de alumnos por universidad

Universidad	Nº Alumnos	Ponderación %	Tamaño Muestra
Complutense de Madrid	32.118	25,21	97
Universidad Carlos III	18.383	14,43	55
Autónoma de Madrid	13.052	10,52	39
Alcalá de Henares	7.606	5,97	23
Francisco de Vitoria	5.083	3,99	15
Universidad de Comillas	5.053	3,97	15
Autónoma de Barcelona	16.188	12,71	49
Universidad de Alicante	3.800	2,98	12
Universidad de Sevilla	26.094	20,22	79
TOTAL	127.377	100,00	384

3. Distribución por carrera

Finalmente, se han distribuido de forma equilibrada entre Artes, Humanidades y Ciencias Sociales, dado que no se cuenta con la cantidad de alumnos en cada una de las carreras definidas, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 16

Distribución del tamaño esperado de la muestra de alumnos por área de conocimiento

Universidad	Tamaño de la muestra	Artes	Humanidades	CC.SS
Complutense de Madrid	97	32	32	32
Universidad Carlos III	55	19	19	19
Autónoma de Madrid	39	13	13	13
Alcalá de Henares	23	8	8	8
Francisco de Vitoria	15	5	5	5
Universidad de Comillas	15	5	5	5
Autónoma de Barcelona	49	16	16	16
Universidad de Alicante	12	4	4	4
Universidad de Sevilla	79	26	26	26
TOTAL	384	128	128	128

La siguiente tabla recoge el número de estudiantes por universidades y área de conocimiento que han contestado al cuestionario.

Tabla 17

Distribución del tamaño de la muestra real de alumnos por universidad y área de conocimiento

Universidad	Artes	Humanidades	CC SS	Total, Alumnos
Complutense de Madrid	26	25	27	78

Universidad Carlos III	25	13	16	54
Autónoma de Madrid	0	10	10	20
Alcalá de Henares	6	16	6	28
Francisco de Vitoria	4	4	4	12
Universidad de Comillas	4	4	4	12
Autónoma de Barcelona	0	0	1	1
Universidad de Alicante	0	18	0	18
Universidad de Sevilla	0	0	1	1
TOTAL	65	90	69	224

4.1.4. Descripción de los instrumentos

Para el estudio se ha empleado el cuestionario publicado por Gil Ojeda (2010), en la tesis doctoral de la Universidad de Málaga sobre el “Estudio sobre la calidad y evaluación de la actividad docente del profesorado.”, el cual ha sido contestado una sola vez al finalizar el curso.

De este instrumento se han seleccionado 23 preguntas para el grupo de estudiantes, las cuales se contestan por medio de una escala Likert con 5 valores que se puntúan del 1 al 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto. También se ha habilitado una casilla para los valores de NS/NC (no sabe / no contesta) (Anexo 1).

Del cuestionario dedicado a los alumnos se recogen las variables de edad, sexo y titulación, las cuales se tendrán en consideración para el posterior análisis estadístico. Al mismo tiempo, podemos apreciar que los 12 primeros ítems se relacionan directamente con la labor del docente, mientras que los 4 restantes se centran en la motivación, evaluación, y la evaluación del profesorado.

4.1.5. Procedimiento

El primer término se realizó el proceso con relación a la recopilación de información y datos de interés, teniendo como premisa contactar tanto con los alumnos de las diversas

universidades seleccionadas en el contexto español, así como con el cuerpo profesoral de las mismas, de forma personal o a través de comunicación vía correo electrónico o teléfono.

Durante el primer contacto se informó sobre la finalidad del estudio y el perfil de los individuos requeridos para el mismo, solicitando además la confirmación de su participación por escrito para desde ello, remitir los cuestionarios y consentimientos. También se facilitaron todos los datos de los investigadores, medios de comunicación e información básica para informar sobre cualquier incidencia o eventual duda al respecto.

Una vez compiladas las confirmaciones y tras la comprobación de los criterios de inclusión y exclusión, se procedió al envío de los documentos de forma electrónica y postal, en base a la información facilitada por los participantes. Estableciendo el lapso un mes para la devolución de los documentos cumplimentados y firmados por los alumnos.

A modo de recordatorio, una semana antes del plazo de envío de documentos, se realizó una comprobación y envío de correos o comunicaciones escritas, a todos aquellos alumnos que no hubieran remitido la información del estudio.

Después del cierre de envíos se procedió a analizar todos los cuestionarios recibidos, descartando aquellos que estaban mal cumplimentados o que no disponían de consentimiento informado firmado.

La información recolectada en el desarrollo de la investigación se logró tabular mediante gráficos y cuadros. Del mismo modo se procedió a la codificación y procesamiento de la información recibida para desde ello lograr la concreción del informe de resultados al respecto, en atención.

Este proyecto de investigación cumplió con los principios éticos necesarios, en atención al respeto por los valores por excelencia y el interés de la ciencia. En observación al bienestar de las personas, por ello, durante la aplicación del instrumento, se les indicó en todo momento a los participantes que su confidencialidad estaría garantizada, almacenando a su vez una copia de seguridad de los documentos de forma física y virtual.

4.1.6. Análisis de la información

Después de terminar con la recopilación de información expuesta en los cuestionarios, estos se han introducido en el programa estadístico SPSS, el cual sirve para ordenar los resultados al mismo tiempo que ofrece la generación de tablas y gráficos sobre cada una de

las preguntas. Por otro lado, nos ha permitido establecer comparaciones entre géneros, edades y titulaciones.

Posteriormente, se procederá a la redacción del informe al respecto, de forma que se puedan comparar las respuestas con la información que se ha obtenido del análisis cualitativo de la bibliografía revisada en el marco teórico de la investigación, desarrollando la discusión con los diversos autores que se recopilaron de forma previa.

4.1.6.1 Análisis de resultados

A continuación, se exponen los resultados de los análisis descriptivos y comparativos llevados a cabo.

4.1.6.1.1 Análisis descriptivos

El 67,5 % de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (25,3%) o “de acuerdo” (42,2%) con que el profesor informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o el programa de la asignatura.

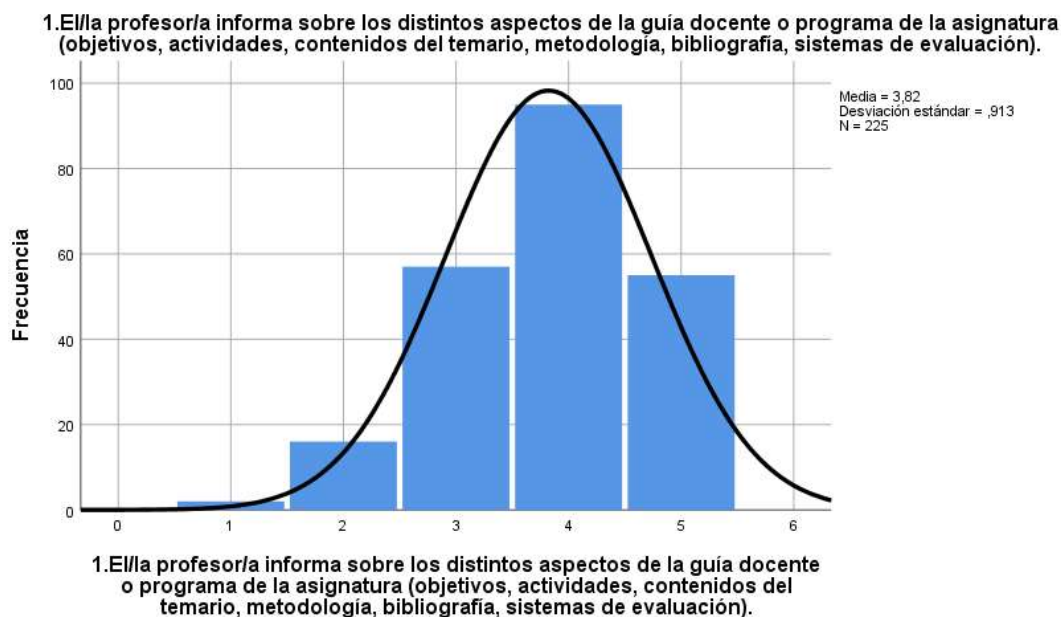
Tabla 18

El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	,9	,9	,9
	2	16	7,1	7,1	8,0
	3	57	25,3	25,3	33,3
	4	95	42,2	42,2	75,6
	5	55	24,4	24,4	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 5

Ítem 1



El 86,2% de los alumnos están “de acuerdo” (23,1 %) o “totalmente de acuerdo” (63,1 %) con que el profesor imparte las clases en el horario fijado.

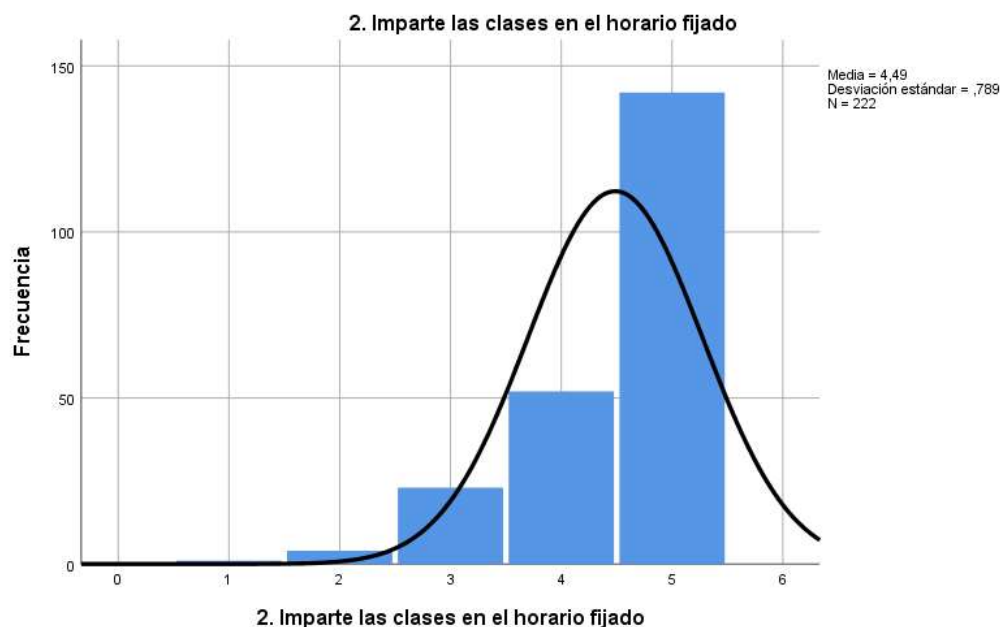
Tabla 19

Imparte las clases en el horario fijado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	,4	,5	,5
	2	4	1,8	1,8	2,3
	3	23	10,2	10,4	12,6
	4	52	23,1	23,4	36,0
	5	142	63,1	64,0	100,0
	Total	222	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,3		
Total		225	100,0		

Figura 6

Ítem 2



El 87,6% de los alumnos están “de acuerdo” (24,9 %) o “totalmente de acuerdo” (62,7 %) con que el profesor asiste regularmente a clase.

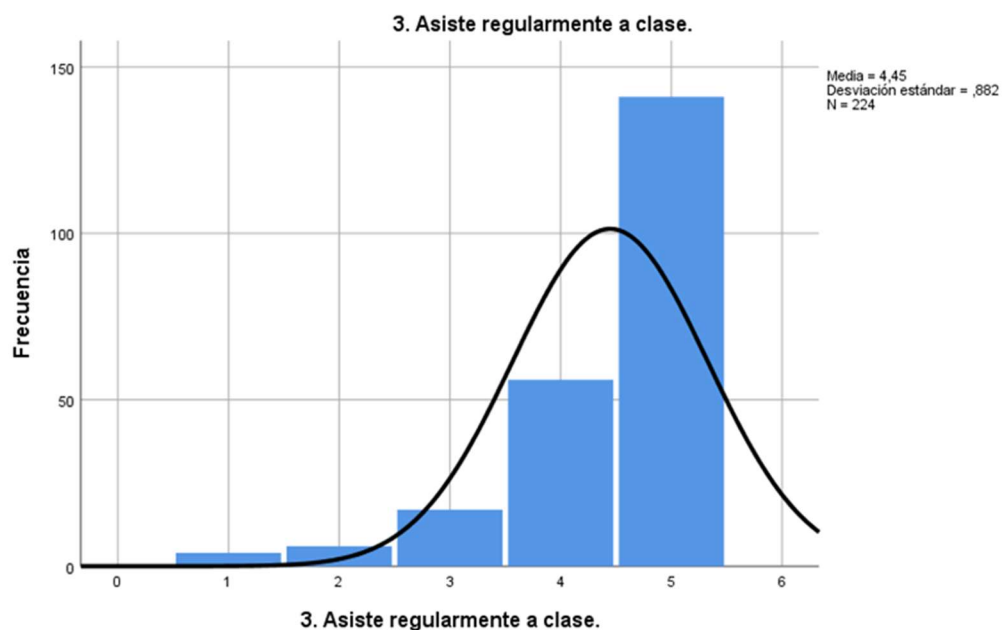
Tabla 20

El/la profesor/a asiste regularmente a clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	4	1,8	1,8	1,8
	2	6	2,7	2,7	4,5
	3	17	7,6	7,6	12,1
	4	56	24,9	25,0	37,1
	5	141	62,7	62,9	100,0
	Total	224	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		225	100,0		

Figura 7

Ítem 3



El 65,8% de los alumnos están “de acuerdo” (32,9 %) o “totalmente de acuerdo” (32,9%) con que el profesor cumple su labor de tutoría.

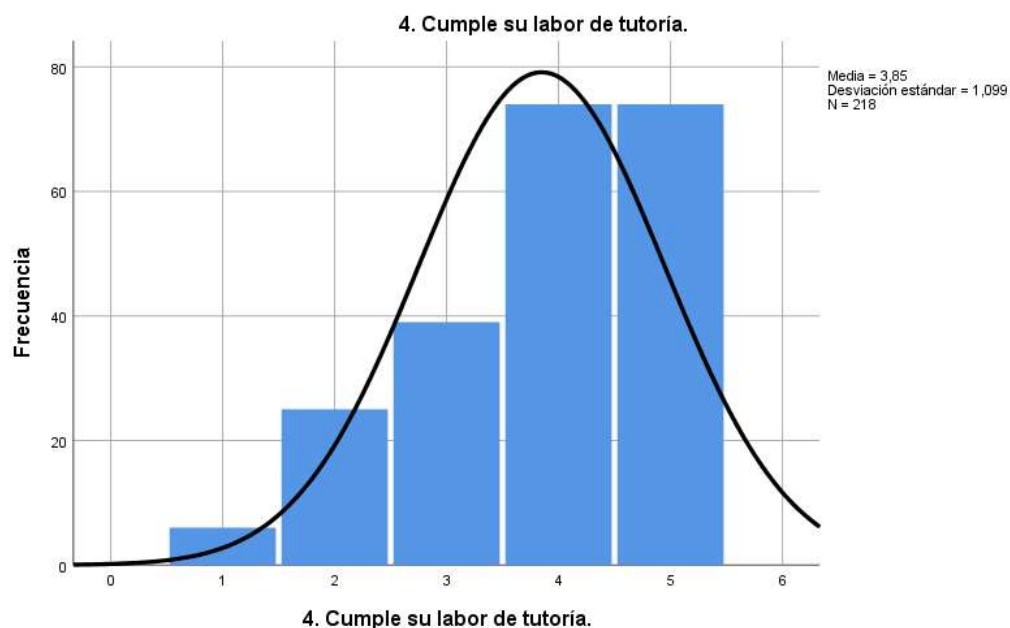
Tabla 21

Cumple su labor de tutoría

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	2,7	2,8	2,8
	2	25	11,1	11,5	14,2
	3	39	17,3	17,9	32,1
	4	74	32,9	33,9	66,1
	5	74	32,9	33,9	100,0
	Total	218	96,9	100,0	
Perdidos	Sistema	7	3,1		
Total		225	100,0		

Figura 8

Ítem 4



El 63,6% de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (28 %) o “de acuerdo” (35,6%) con que el profesor se ajusta a la planificación de la asignatura.

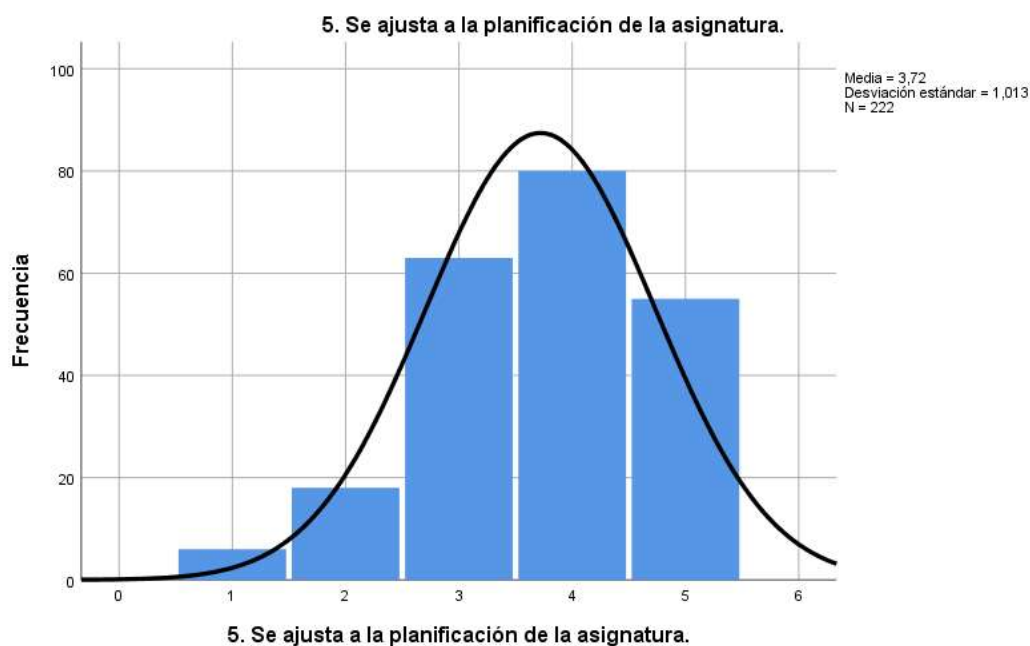
Tabla 22

Se ajusta a la planificación de la asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	6	2,7	2,7	2,7
	2	18	8,0	8,1	10,8
	3	63	28,0	28,4	39,2
	4	80	35,6	36,0	75,2
	5	55	24,4	24,8	100,0
	Total		222	98,7	100,0
Perdidos	Sistema	3	1,3		
Total		225	100,0		

Figura 9

Ítem 5



El 65,3% de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (24,4 %) o “de acuerdo” (40,9 %) con que se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.

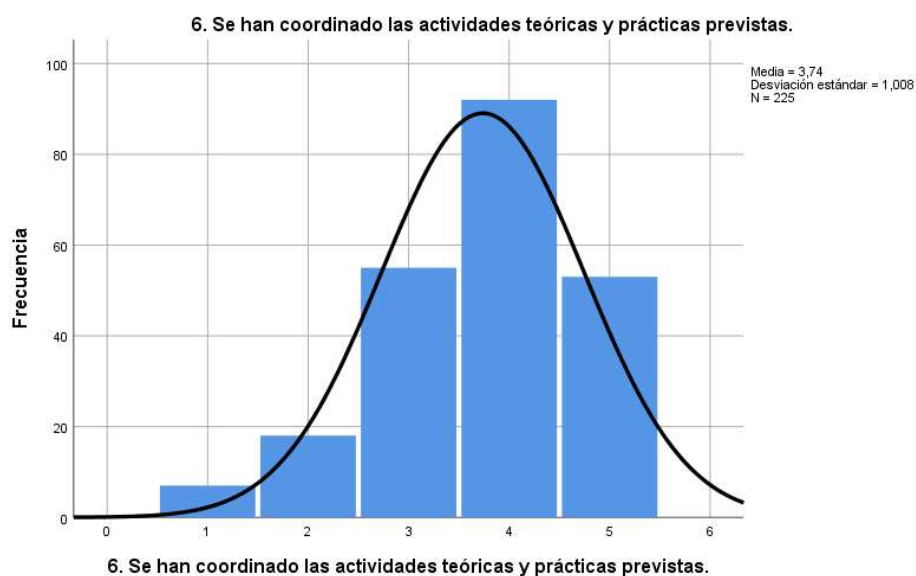
Tabla 23

Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	7	3,1	3,1	3,1
	2	18	8,0	8,0	11,1
	3	55	24,4	24,4	35,6
	4	92	40,9	40,9	76,4
	5	53	23,6	23,6	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 10

Ítem 6



El 71,1 % de los alumnos están “de acuerdo” (38,7 %) o “totalmente de acuerdo” (32,4 %) con que el profesor se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.

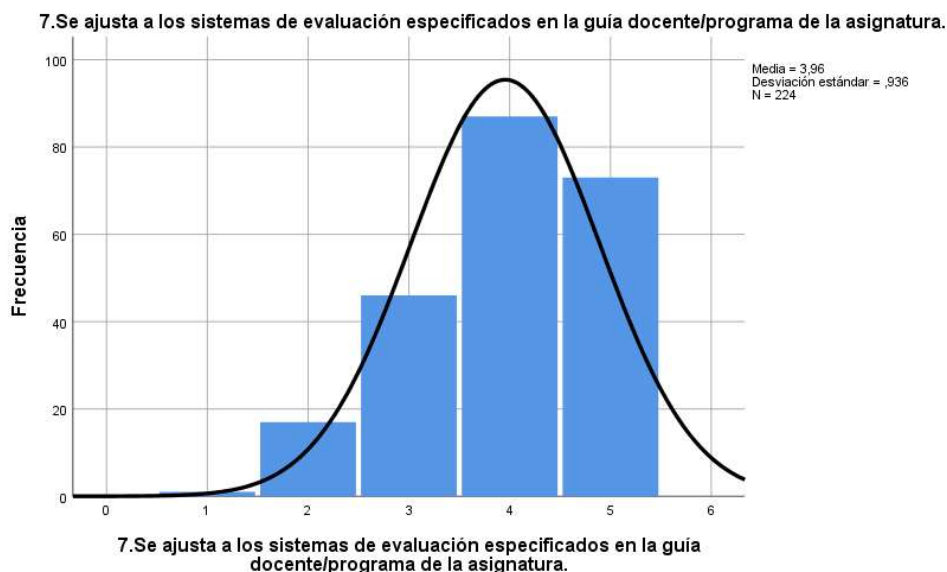
Tabla 24

El/la profesor/a se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	1	,4	,4	,4
	2	17	7,6	7,6	8,0
	3	46	20,4	20,5	28,6
	4	87	38,7	38,8	67,4
	5	73	32,4	32,6	100,0
	Total	224	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		225	100,0		

Figura 11

Ítem 7



El 56 % de los alumnos están “de acuerdo” (28,9 %) o “totalmente de acuerdo” (27,1 %) con que la bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura.

Tabla 25

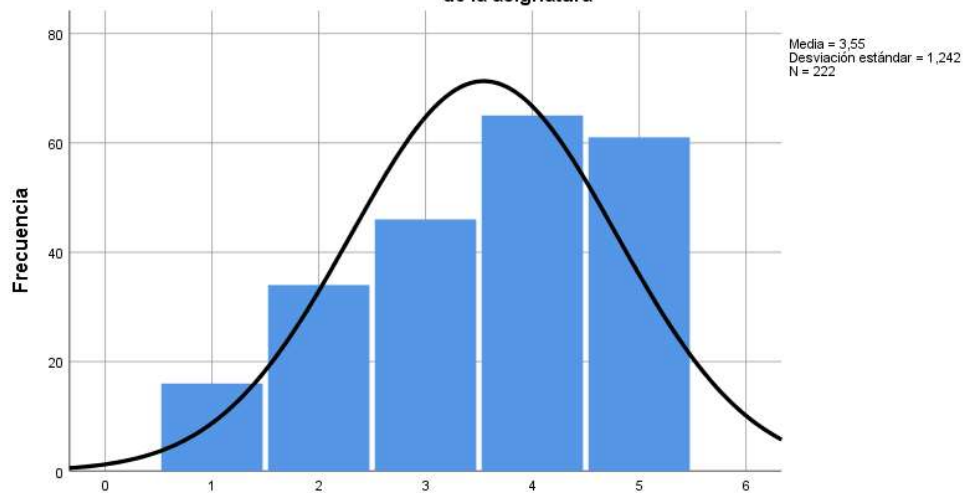
La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	16	7,1	7,2	7,2
	2	34	15,1	15,3	22,5
	3	46	20,4	20,7	43,2
	4	65	28,9	29,3	72,5
	5	61	27,1	27,5	100,0
	Total	222	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	3	1,3		
Total		225	100,0		

Figura 12

Ítem 8

8.La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura



8.La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura

El 71,1% de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (36 %) o “de acuerdo” (35,1 %) con que el profesor organiza bien las actividades que se realizan en clase.

Tabla 26

El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	11	4,9	4,9	4,9
	2	16	7,1	7,1	12,0
	3	81	36,0	36,0	48,0
	4	79	35,1	35,1	83,1
	5	38	16,9	16,9	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 13

Ítem 9



El 62,2% de los alumnos están “de acuerdo” (30,2 %) o “totalmente de acuerdo” (32 %) con que el profesor utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje.

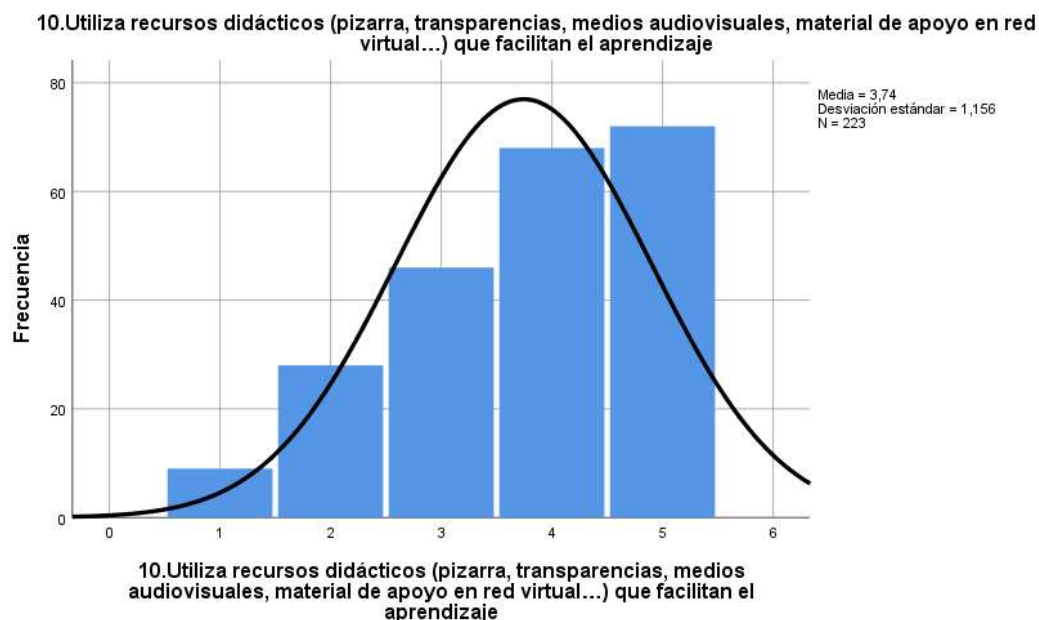
Tabla 27

Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	9	4,0	4,0	4,0
	2	28	12,4	12,6	16,6
	3	46	20,4	20,6	37,2
	4	68	30,2	30,5	67,7
	5	72	32,0	32,3	100,0
	Total	223	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,9		
Total		225	100,0		

Figura 14

Ítem 10



El 68,9% de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (34,7 %) o “de acuerdo” (34,2 %) con que el profesor explica con claridad y resalta los contenidos importantes.

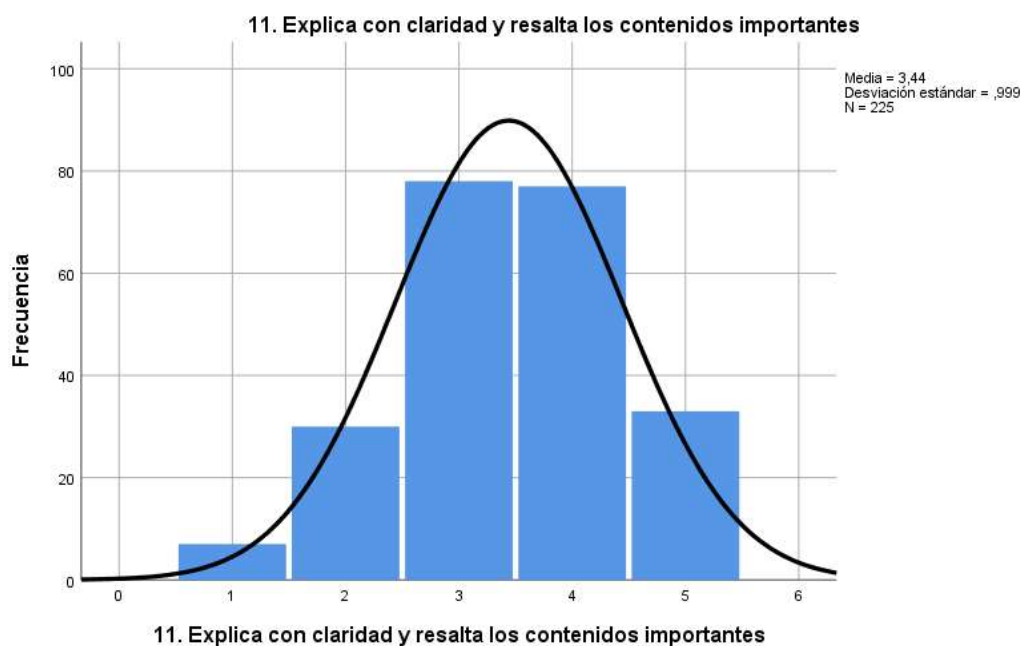
Tabla 28

Explica con claridad y resalta los contenidos importantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	7	3,1	3,1	3,1
	2	30	13,3	13,3	16,4
	3	78	34,7	34,7	51,1
	4	77	34,2	34,2	85,3
	5	33	14,7	14,7	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 15

Ítem 11



El 53,4 % de los alumnos están “en desacuerdo” (22,7 %) o “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (30,7 %) con que el profesor se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones.

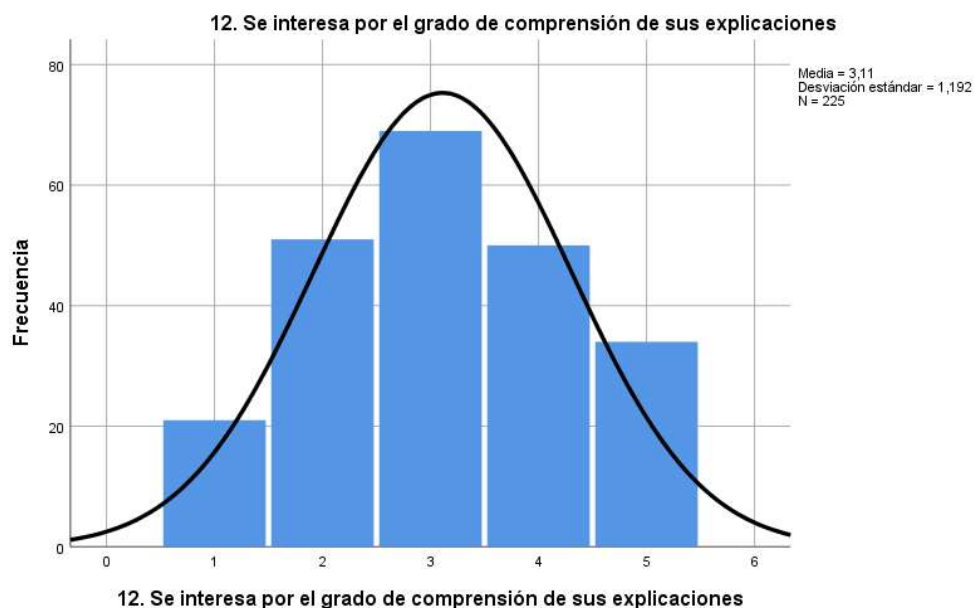
Tabla 29

Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	21	9,3	9,3	9,3
	2	51	22,7	22,7	32,0
	3	69	30,7	30,7	62,7
	4	50	22,2	22,2	84,9
	5	34	15,1	15,1	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 16

Ítem 12



El 65,8% de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (33,8 %) o “de acuerdo” (32 %) con que el profesor expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura.

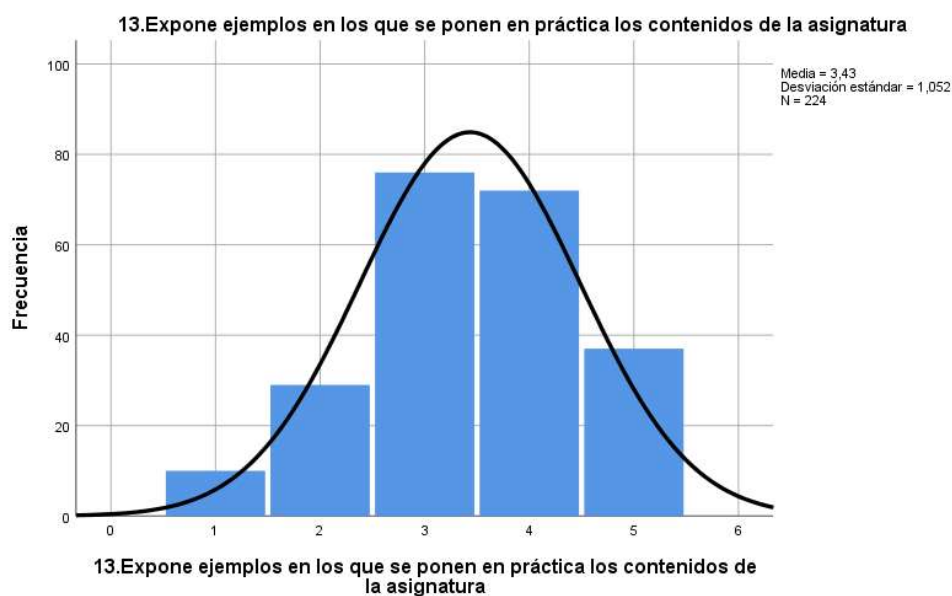
Tabla 30

Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	10	4,4	4,5	4,5
	2	29	12,9	12,9	17,4
	3	76	33,8	33,9	51,3
	4	72	32,0	32,1	83,5
	5	37	16,4	16,5	100,0
	Total	224	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		225	100,0		

Figura 17

Ítem 13



El 72,5% de los alumnos están “de acuerdo” (44,9 %) o “totalmente de acuerdo” (27,6 %) con que el profesor explica los contenidos con seguridad.

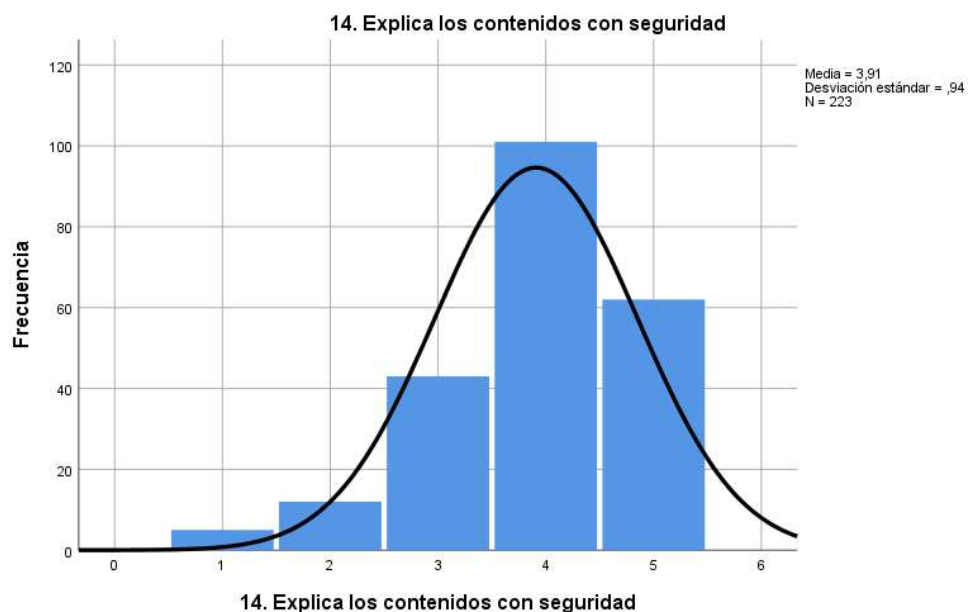
Tabla 31

Explica los contenidos con seguridad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	5	2,2	2,2	2,2
	2	12	5,3	5,4	7,6
	3	43	19,1	19,3	26,9
	4	101	44,9	45,3	72,2
	5	62	27,6	27,8	100,0
	Total	223	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,9		
Total		225	100,0		

Figura 18

Ítem 14



El 66,6 % de los alumnos están “de acuerdo” (41,3 %) o “totalmente de acuerdo” (25,3 %) con que el profesor resuelve las dudas que se le plantean.

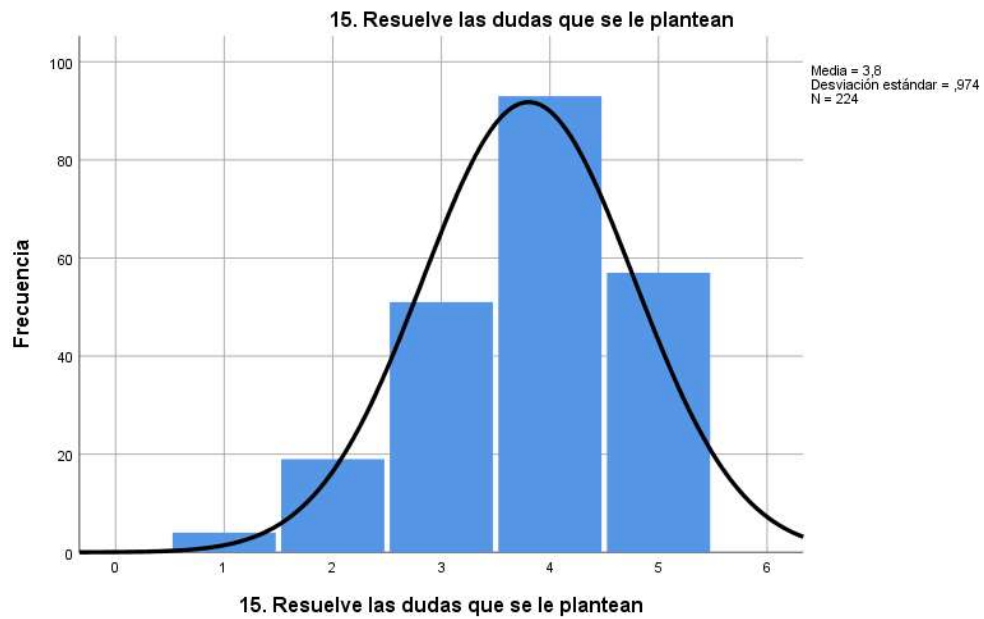
Tabla 32

Resuelve las dudas que se le plantean

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	4	1,8	1,8	1,8
	2	19	8,4	8,5	10,3
	3	51	22,7	22,8	33,0
	4	93	41,3	41,5	74,6
	5	57	25,3	25,4	100,0
	Total	224	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		225	100,0		

Figura 19

Ítem 15



El 55,1 % de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (28,9 %) o “de acuerdo” (26,2 %) con que el profesor fomenta un clima de trabajo y participación.

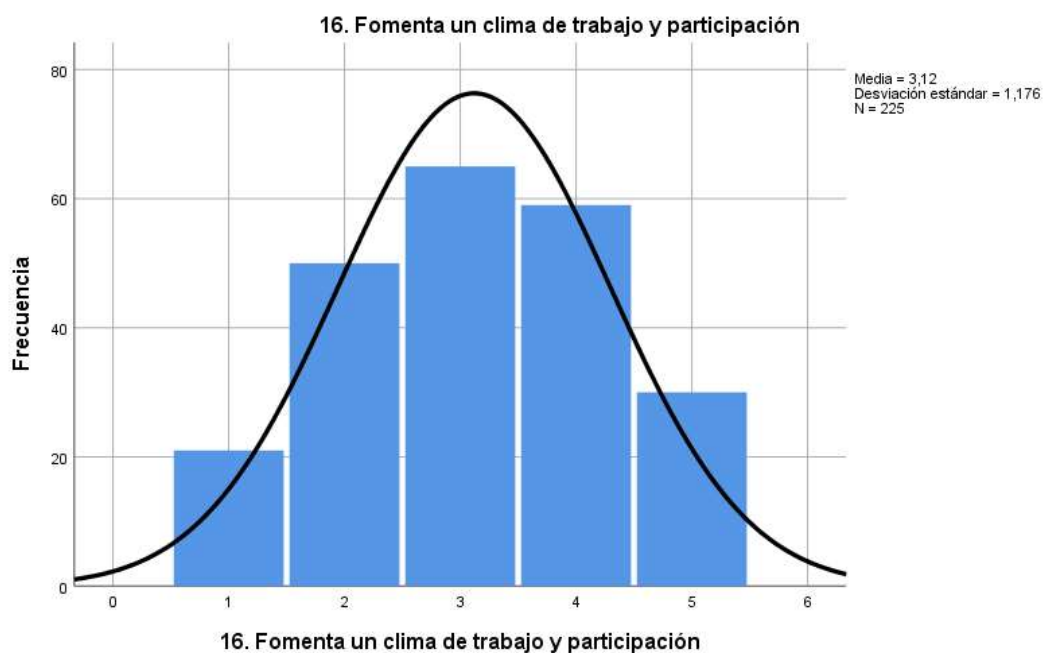
Tabla 33

Fomenta un clima de trabajo y participación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	21	9,3	9,3	9,3
	2	50	22,2	22,2	31,6
	3	65	28,9	28,9	60,4
	4	59	26,2	26,2	86,7
	5	30	13,3	13,3	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 20

Ítem 16



El 59,1 % de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (33,3 %) o “de acuerdo” (25,8 %) con que el profesor propicia una comunicación fluida y espontánea.

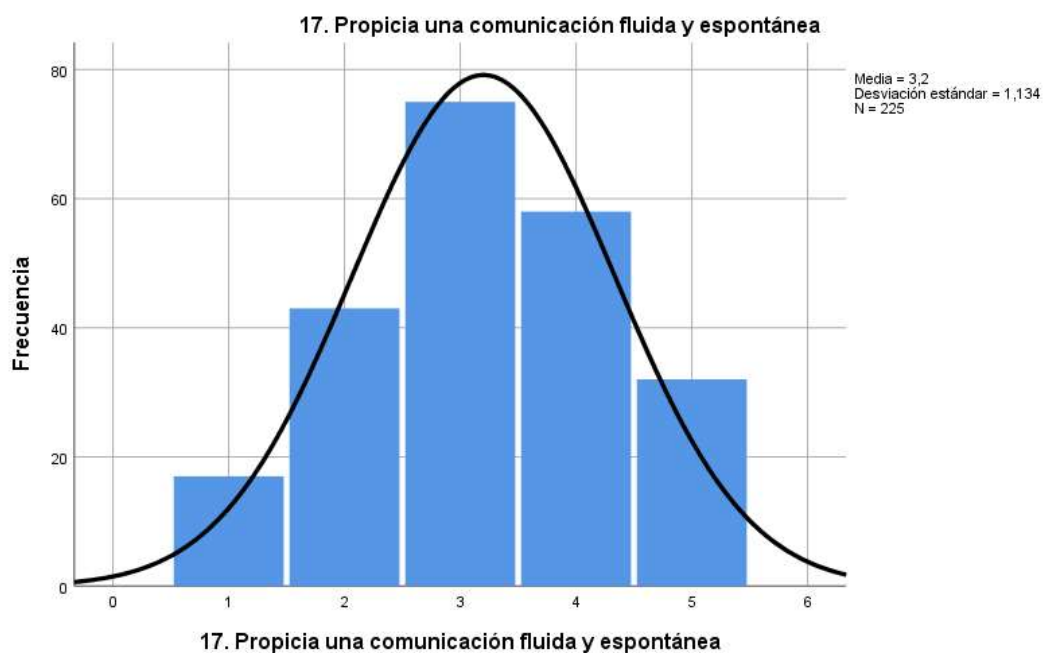
Tabla 34

Propicia una comunicación fluida y espontánea

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	17	7,6	7,6	7,6
	2	43	19,1	19,1	26,7
	3	75	33,3	33,3	60,0
	4	58	25,8	25,8	85,8
	5	32	14,2	14,2	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 21

Ítem 17



El 56,4 % de los alumnos están “en desacuerdo” (19,1 %) o “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (37,3 %) con que el profesor motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura.

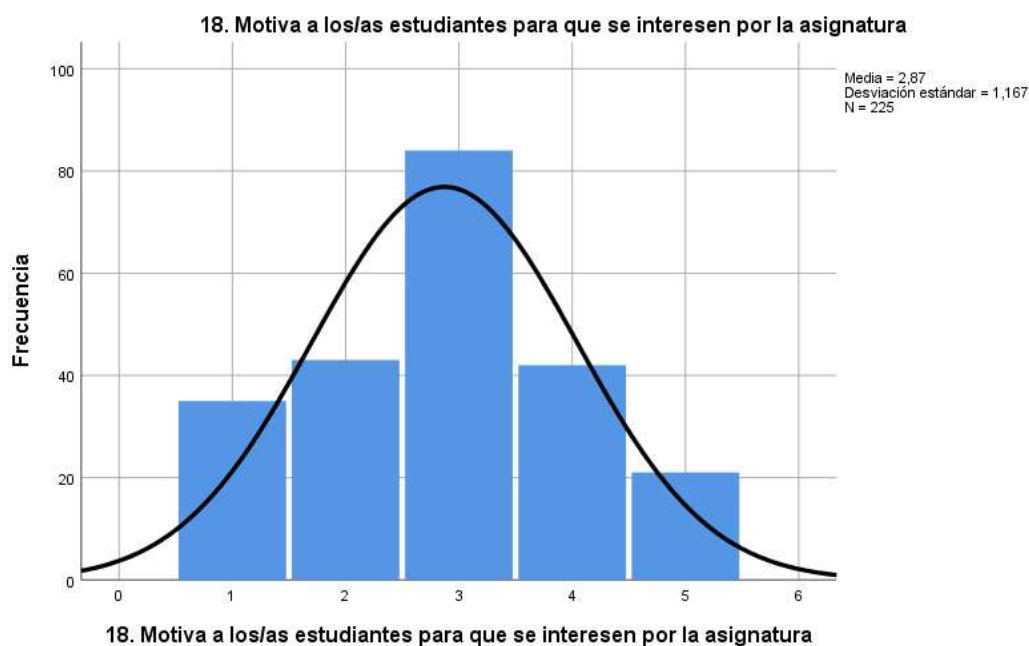
Tabla 35

Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	35	15,6	15,6	15,6
	2	43	19,1	19,1	34,7
	3	84	37,3	37,3	72,0
	4	42	18,7	18,7	90,7
	5	21	9,3	9,3	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 22

Ítem 18



El 67,6 % de los alumnos están “de acuerdo” (36 %) o “totalmente de acuerdo” (31,6 %) con que el profesor es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes.

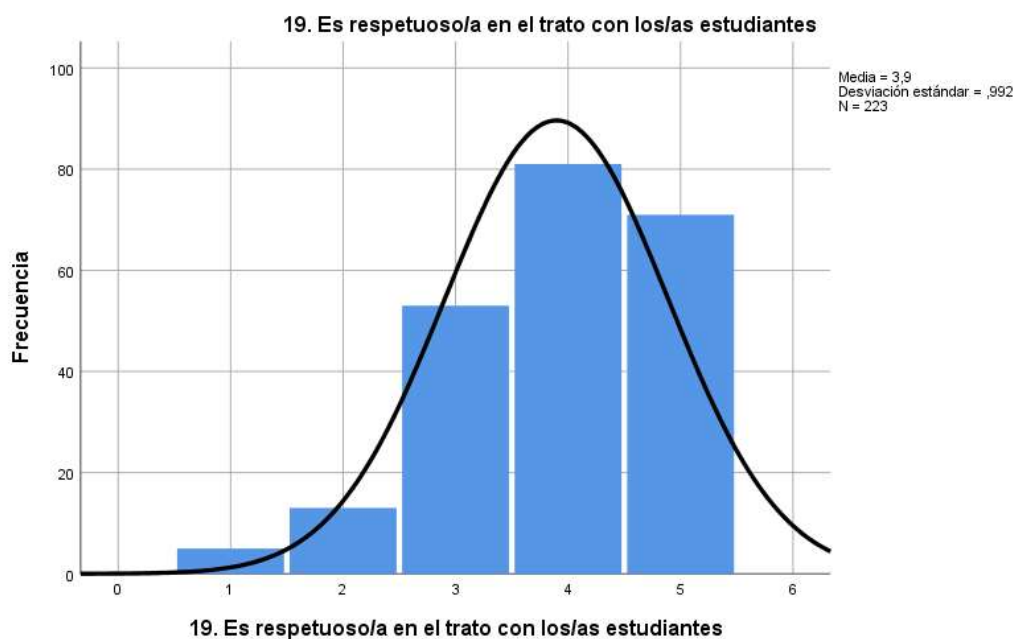
Tabla 36

Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	5	2,2	2,2	2,2
	2	13	5,8	5,8	8,1
	3	53	23,6	23,8	31,8
	4	81	36,0	36,3	68,2
	5	71	31,6	31,8	100,0
	Total	223	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,9		
Total		225	100,0		

Figura 23

Ítem 19



El 61,8 % de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (23,1 %) o “de acuerdo” (38,7 %) con que tienen claro lo que deben aprender para superar esta asignatura.

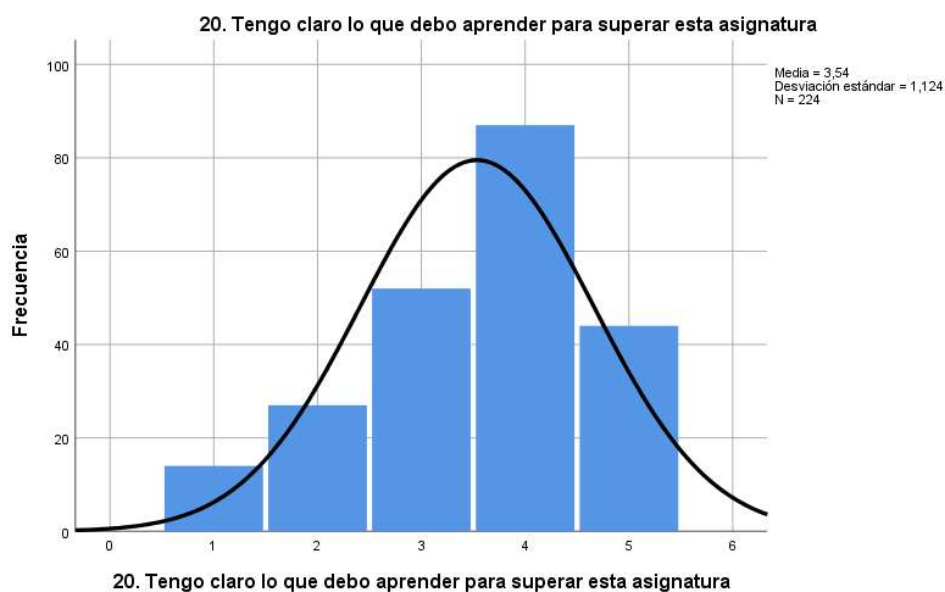
Tabla 37

Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	14	6,2	6,3	6,3
	2	27	12,0	12,1	18,3
	3	52	23,1	23,2	41,5
	4	87	38,7	38,8	80,4
	5	44	19,6	19,6	100,0
	Total	224	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,4		
Total		225	100,0		

Figura 24

Ítem 20



El 50,2% de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (28,4 %) o “de acuerdo” (21,8 %) con que los criterios y sistemas de evaluación establecidos son adecuados para valorar su aprendizaje.

Tabla 38

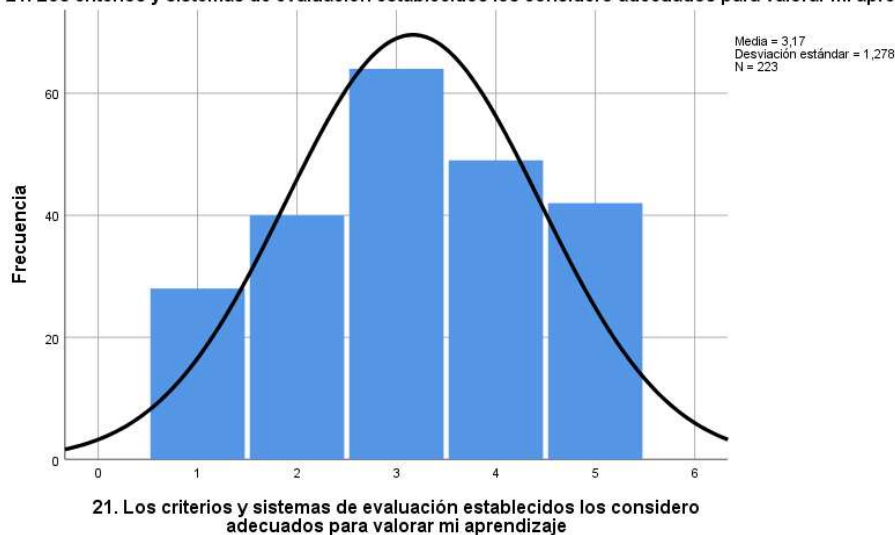
Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	28	12,4	12,6	12,6
	2	40	17,8	17,9	30,5
	3	64	28,4	28,7	59,2
	4	49	21,8	22,0	81,2
	5	42	18,7	18,8	100,0
	Total	223	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,9		
Total		225	100,0		

Figura 25

Ítem 21

21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje



El 59,5% de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (28,4 %) o “de acuerdo” (31,1 %) con que las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo ...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura.

Tabla 39

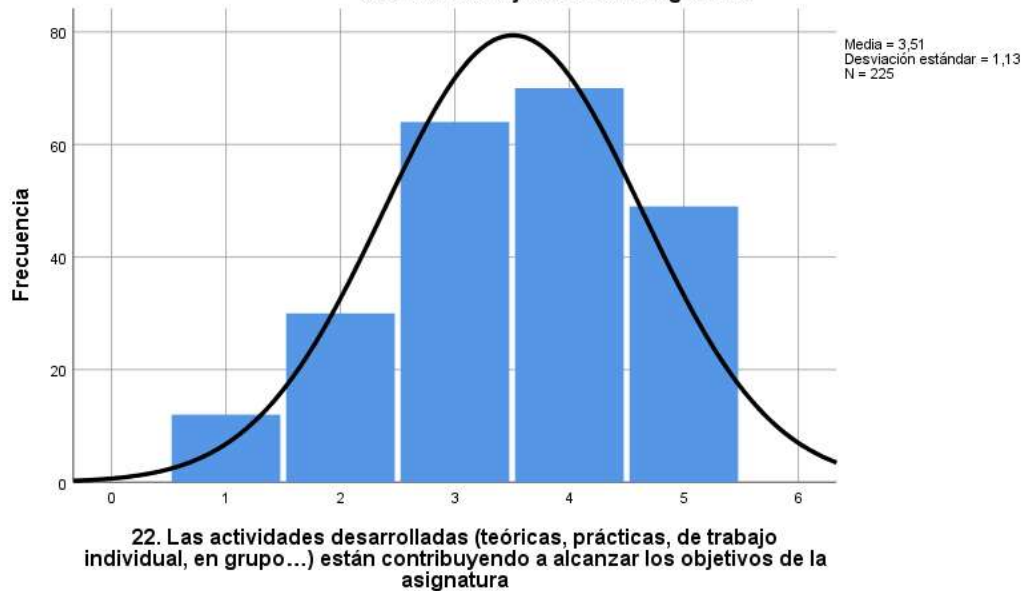
Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	12	5,3	5,3	5,3
	2	30	13,3	13,3	18,7
	3	64	28,4	28,4	47,1
	4	70	31,1	31,1	78,2
	5	49	21,8	21,8	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 26

Ítem 22

22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura



El 67,1% de los alumnos están “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (35,1 %) o “de acuerdo” (32 %) con que están satisfechos con la labor docente de este/a profesor/a.

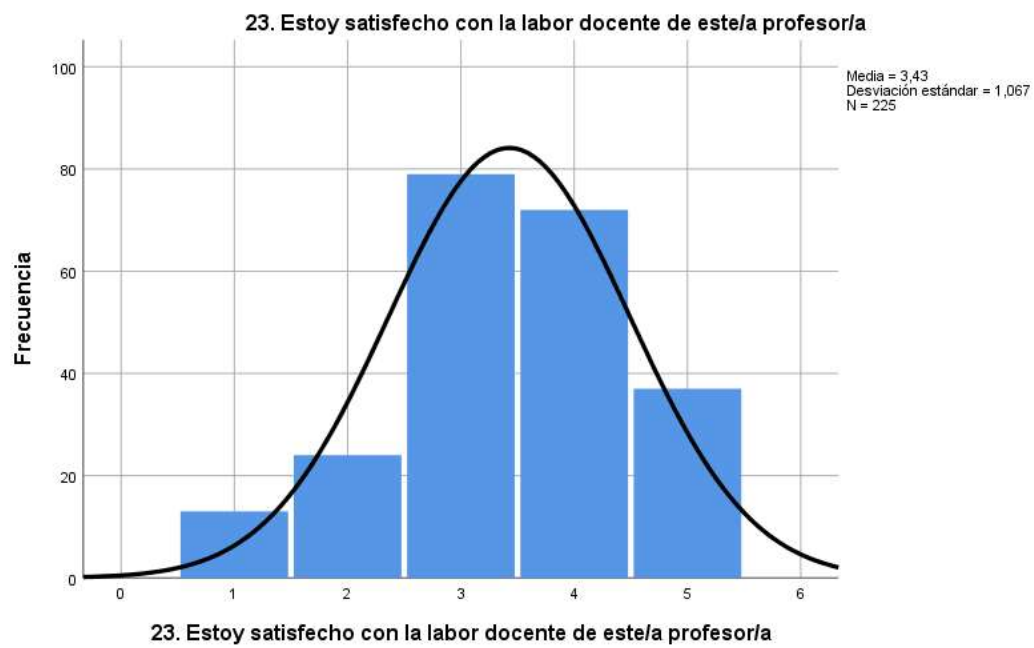
Tabla 40

Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	13	5,8	5,8	5,8
	2	24	10,7	10,7	16,4
	3	79	35,1	35,1	51,6
	4	72	32,0	32,0	83,6
	5	37	16,4	16,4	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Figura 27

Ítem 23



En resumen, del total de la población, se extrajo una muestra probabilística de 384 individuos que pertenecían a las 9 universidades seleccionadas, distribuidos de manera equilibrada entre Artes, Humanidades y Ciencias Sociales.

El cuestionario estuvo conformado por 23 preguntas para ser respondidas por medio de una escala Likert con 5 valores que se puntúan del 1 al 5, siendo 1 el valor más bajo y 5 el más alto. Los ítems se relacionan con la labor del docente, la motivación, evaluación, y la evaluación del profesorado.

Considerando la opinión de los alumnos con relación a los docentes, los conceptos con los cuales los alumnos se encuentran *mayormente de acuerdo* son:

- El profesor imparte las clases en el horario fijado (86% están de acuerdo o totalmente de acuerdo).
- El profesor asiste regularmente a clase (88% están de acuerdo o totalmente de acuerdo).
- El profesor se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura (el 71% están de acuerdo o totalmente de acuerdo).
- El profesor cumple su labor de tutoría (el 66% están de acuerdo o totalmente de acuerdo).
- El profesor resuelve las dudas que se le plantean (el 67 % están de acuerdo o totalmente de acuerdo).
- El profesor es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes (el 68 % están de acuerdo o totalmente de acuerdo).
- El profesor utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje (el 62% están de acuerdo o totalmente de acuerdo).
- La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura (el 56 % están de acuerdo o totalmente de acuerdo).

Se encuentran otros conceptos donde, si bien existe un mayor porcentaje de alumnos de acuerdo, son muy parecidos los porcentajes de quienes no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo* y quienes están *muy de acuerdo* como:

- Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas: Un 41% está muy de acuerdo y el 24% está ni de acuerdo ni en desacuerdo.
- El profesor informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o el programa de la asignatura, estando de acuerdo el 42%. De igual manera, alrededor del 25% está muy de acuerdo o no está de acuerdo ni en desacuerdo.
- Tienen claro lo que deben aprender para superar esta asignatura: Un 39% está de acuerdo, un 23% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo, pero el 20% está totalmente de acuerdo.
- El profesor se ajusta a la planificación de la asignatura: El 36% está de acuerdo, el 28% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 24% está muy de acuerdo

Sobre las siguientes afirmaciones, los alumnos se muestran *mayormente indiferentes* o muy parejo con quienes están de acuerdo:

- El profesor organiza bien las actividades que se realizan en clase (el 36% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 35% se encuentra de acuerdo).
- El profesor explica con claridad y resalta los contenidos importantes (el 35% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 34% se encuentra de acuerdo).
- Están satisfechos con la labor docente de este/a profesor/a (el 35% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 32% se encuentra de acuerdo).
- El profesor expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura (el 34% no está ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 32% se encuentra de acuerdo).

Valores *más bajos aún de acuerdo* tienen las siguientes afirmaciones:

- Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura: Solo un 31% está de acuerdo, seguido por un 28% que no está de acuerdo ni en desacuerdo.
- El profesor fomenta un clima de trabajo y participación: Solo un 26% está de acuerdo, seguido por un 29% que no está de acuerdo ni en desacuerdo.
- El profesor propicia una comunicación fluida y espontánea: Solo un 26% está de acuerdo, seguido por un 33% que no está de acuerdo ni en desacuerdo.

- Los criterios y sistemas de evaluación establecidos son adecuados para valorar su aprendizaje: Solo un 22% está de acuerdo, seguido por un 28% que no está de acuerdo ni en desacuerdo.

Los conceptos donde *prevalece una mayoría de desacuerdo*, seguidas de opiniones neutras son:

- El profesor se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones (el 53 %).
- El profesor motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura (el 56 %).

4.1.6.1.2 Análisis comparativos

Se han analizado los resultados de los alumnos en función del género. En la siguiente tabla podemos ver los resultados del número de personas que han contestado el cuestionario (N), media, desviación típica y error promedio. Los alumnos varones están identificados con el número 1 y las mujeres con el 2. Como se puede observar, las valoraciones de las mujeres son en todos los ítems mejores que las de los varones. Las puntuaciones medias más altas corresponden a las mujeres en el ítem 2 “Imparte las clases en el horario fijado” ($\bar{x}=4,56$), mientras que la puntuación más baja corresponde a los varones en el ítem 18 “Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura” ($\bar{x}=2,83$).

Tabla 41

Resultados descriptivos según el género e ítem. Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	1	69	3,65	,997	,120
	2	155	3,90	,866	,070
2. Imparte las clases en el horario fijado	1	69	4,33	,934	,112
	2	152	4,56	,707	,057

	Sexo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
3. Asiste regularmente a clase.	1	69	4,35	1,055	,127
	2	154	4,49	,794	,064
4. Cumple su labor de tutoría.	1	69	3,62	1,126	,136
	2	149	3,95	1,074	,088
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	1	68	3,46	1,071	,130
	2	153	3,84	,970	,078
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	1	69	3,51	1,052	,127
	2	155	3,85	,975	,078
7. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	1	69	3,80	,964	,116
	2	154	4,03	,918	,074
8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura	1	69	3,39	1,297	,156
	2	152	3,62	1,218	,099
9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	1	69	3,43	1,230	,148
	2	155	3,55	,906	,073
10. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	1	69	3,65	1,148	,138
	2	153	3,78	1,164	,094
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	1	69	3,43	,962	,116
	2	155	3,45	1,014	,081
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	1	69	3,09	1,172	,141
	2	155	3,14	1,196	,096
13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	1	69	3,42	1,104	,133
	2	154	3,45	1,017	,082
14. Explica los contenidos con seguridad	1	68	3,66	1,031	,125
	2	154	4,03	,878	,071
15. Resuelve las dudas que se le plantean	1	69	3,68	1,022	,123
	2	154	3,86	,953	,077
16. Fomenta un clima de trabajo y	1	69	2,87	1,224	,147

	Sexo	N	Media	Desv. Desviación	Desv. Error promedio
participación	2	155	3,23	1,143	,092
17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	1	69	3,03	1,224	,147
	2	155	3,26	1,082	,087
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	1	69	2,83	1,328	,160
	2	155	2,88	1,093	,088
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	1	69	3,77	1,087	,131
	2	153	3,95	,944	,076
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	1	69	3,46	1,106	,133
	2	154	3,58	1,118	,090
21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	1	69	3,10	1,190	,143
	2	153	3,18	1,315	,106
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	1	69	3,41	1,240	,149
	2	155	3,55	1,082	,087
23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	1	69	3,33	1,120	,135
	2	155	3,46	1,040	,084

En la siguiente tabla se pueden ver las diferencias significativas que se han encontrado en las respuestas dadas por los alumnos varones y mujeres. Solo han salido significativas, siempre a favor de las mujeres, en los ítems: 4. “Cumple su labor de tutoría” ($\alpha=,039$); 5. “Se ajusta a la planificación de la asignatura” ($\alpha=,010$); 6. “Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas” ($\alpha=,020$); 14. “Explica los contenidos con seguridad” ($\alpha= 0,013$); y 16. “Fomenta un clima de trabajo y participación” ($\alpha = 0,036$).

Tabla 42

Resultados comparativos según el género e ítem. Estadísticas de grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	Se asumen varianzas iguales	2,867	,092	-1,910	222	,057	-,251	,131	-,510	,008
	No se asumen varianzas iguales			-1,809	115,572	,073	-,251	,139	-,526	,024
2. Imparte las clases en el horario fijado	Se asumen varianzas iguales	8,466	,004	-1,983	219	,049	-,226	,114	-,450	-,001
	No se asumen varianzas iguales			-1,789	104,769	,076	-,226	,126	-,476	,024
3. Asiste regularmente a clase.	Se asumen varianzas iguales	4,764	,030	-1,139	221	,256	-,146	,128	-,398	,106

Tabla 42

Resultados comparativos según el género e ítem. Estadísticas de grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
	No se asumen varianzas iguales			-1,025	103,950	,308	-,146	,142	-,428	,136
4. Cumple su labor de tutoría.	Se asumen varianzas iguales	1,595	,208	-2,077	216	,039	-,330	,159	-,643	-,017
	No se asumen varianzas iguales			-2,041	127,003	,043	-,330	,162	-,650	-,010
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	Se asumen varianzas iguales	1,348	,247	-2,608	219	,010	-,381	,146	-,668	-,093
	No se asumen varianzas iguales			-2,509	117,807	,013	-,381	,152	-,681	-,080
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	Se asumen varianzas iguales	1,239	,267	-2,337	222	,020	-,338	,145	-,623	-,053
	No se asumen varianzas iguales			-2,270	122,032	,025	-,338	,149	-,633	-,043
7. Se ajusta a los sistemas de evaluación	Se asumen varianzas iguales	,000	1,000	-1,743	221	,083	-,235	,135	-,501	,031

Tabla 42

Resultados comparativos según el género e ítem. Estadísticas de grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	No se asumen varianzas iguales			-1,711	125,278	,090	-,235	,138	-,508	,037
8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura	Se asumen varianzas iguales	,787	,376	-1,259	219	,209	-,227	,180	-,583	,128
	No se asumen varianzas iguales			-1,229	124,311	,221	-,227	,185	-,593	,139
9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	Se asumen varianzas iguales	11,194	,001	-,816	222	,415	-,120	,147	-,410	,170
	No se asumen varianzas iguales			-,727	102,121	,469	-,120	,165	-,447	,207
10. Utiliza recursos didácticos	Se asumen varianzas iguales	,003	,956	-,786	220	,433	-,132	,168	-,463	,199

Tabla 42

Resultados comparativos según el género e ítem. Estadísticas de grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
(pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	No se asumen varianzas iguales			-,790	132,851	,431	-,132	,167	-,463	,199
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	Se asumen varianzas iguales	,972	,325	-,116	222	,907	-,017	,145	-,302	,268
	No se asumen varianzas iguales			-,119	137,082	,906	-,017	,142	-,297	,263
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	Se asumen varianzas iguales	,340	,561	-,282	222	,778	-,049	,172	-,388	,290
	No se asumen varianzas iguales			-,284	132,951	,777	-,049	,171	-,386	,289
13. Expone ejemplos en los que se	Se asumen varianzas iguales	,601	,439	-,226	221	,821	-,034	,151	-,332	,264

Tabla 42

Resultados comparativos según el género e ítem. Estadísticas de grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
ponen en práctica los contenidos de la asignatura	No se asumen varianzas iguales			-,219	121,741	,827	-,034	,156	-,343	,275
14. Explica los contenidos con seguridad	Se asumen varianzas iguales	4,940	,027	-2,698	220	,008	-,364	,135	-,630	-,098
	No se asumen varianzas iguales			-2,535	111,742	,013	-,364	,144	-,649	-,080
15. Resuelve las dudas que se le plantean	Se asumen varianzas iguales	1,106	,294	-1,247	221	,214	-,176	,141	-,454	,102
	No se asumen varianzas iguales			-1,214	123,000	,227	-,176	,145	-,463	,111
16. Fomenta un clima de trabajo y participación	Se asumen varianzas iguales	,227	,634	-2,107	222	0,036	-,356	,169	-,689	-,023
	No se asumen varianzas iguales			-2,052	122,866	,042	-,356	,174	-,700	-,013
17. Propicia una comunicación fluida y	Se asumen varianzas iguales	,600	,439	-1,444	222	,150	-,236	,163	-,557	,086

Tabla 42

Resultados comparativos según el género e ítem. Estadísticas de grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
espontánea	No se asumen varianzas iguales			-1,377	117,204	,171	-,236	,171	-,574	,103
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	Se asumen varianzas iguales	5,749	,017	-,341	222	,733	-,058	,169	-,391	,276
	No se asumen varianzas iguales			-,317	110,736	,752	-,058	,182	-,419	,304
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	Se asumen varianzas iguales	2,815	,095	-1,250	220	,213	-,180	,144	-,463	,104
	No se asumen varianzas iguales			-1,186	116,194	,238	-,180	,151	-,480	,120
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	Se asumen varianzas iguales	,000	1,000	-,747	221	,456	-,121	,161	-,439	,198
	No se asumen varianzas iguales			-,750	132,269	,454	-,121	,161	-,439	,197
21. Los criterios y sistemas de evaluación	Se asumen varianzas iguales	2,489	,116	-,440	220	,660	-,082	,185	-,447	,284

Tabla 42

Resultados comparativos según el género e ítem. Estadísticas de grupo

		Prueba de Levene de igualdad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	T	Gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
establecidos los	No se asumen									
considero adecuados	varianzas iguales			-,457	143,995	,648	-,082	,178	-,434	,271
para valorar mi										
aprendizaje										
22. Las actividades	Se asumen varianzas	2,829	,094	-,909	222	,364	-,149	,164	-,472	,174
desarrolladas (teóricas,	iguales									
prácticas, de trabajo	No se asumen									
individual, en	varianzas iguales			-,863	115,984	,390	-,149	,173	-,491	,193
grupo...) están										
contribuyendo a										
alcanzar los objetivos										
de la asignatura										
23. Estoy satisfecho	Se asumen varianzas	,703	,403	-,809	222	,419	-,125	,154	-,428	,179
con la labor docente	iguales									
de este/a profesor/a	No se asumen			-,786	122,217	,433	-,125	,159	-,439	,189
	varianzas iguales									

Posteriormente se ha calculado el tamaño de efecto con la prueba D de Cohen para ver si los resultados significativos encontrados entre hombres y mujeres realmente lo son. El tamaño de efecto es pequeño pues varía entre $d = 0,1821$ y $d = 0,3719$.

Tabla 43

Resultados del efecto del tamaño (D de Cohen) según el género e ítem.

Ítem	Tamaño del efecto
Ítem 4. “Cumple su labor de tutoría”	($d = 0,2991$)
Ítem 5. “Se ajusta a la planificación de la asignatura”	($d = 0,3719$)
Ítem 6. “Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas”	($d = 0,3352$)
Ítem 14. “Explica los contenidos con seguridad”	($d = 0,386$)
Ítem 16. “Fomenta un clima de trabajo y participación”	($d = 0,1821$)

Tabla 44

Distribución del tamaño esperado de la muestra de alumnos por área de conocimiento

Universidad	Tamaño de la muestra	Artes	Humanidades	CC.SS
Complutense de Madrid	97	32	32	32
Universidad Carlos III	55	19	19	19
Autónoma de Madrid	39	13	13	13
Alcalá de Henares	23	8	8	8
Francisco de Vitoria	15	5	5	5
Universidad de Comillas	15	5	5	5
Autónoma de Barcelona	49	16	16	16
Universidad de Alicante	12	4	4	4

Universidad	Tamaño de la muestra	Artes	Humanidades	CC.SS
Universidad de Sevilla	79	26	26	26
TOTAL	384	128	128	128

Análisis de Varianza según área de conocimiento

Solamente se han encontrado diferencias significativas, todas ellas entre el área de conocimiento de Artes y Humanidades en los ítems: 3. “Asiste regularmente a clase”; 12. “Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones”; 14. “Explica los contenidos con seguridad”; 16. “Fomenta un clima de trabajo y participación”; 17. “Propicia una comunicación fluida y espontánea, y el ítem”; y, 21. “Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje”.

Tabla 45

Tukey Post-Hoc Test – 1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.0668	-0.262
	valor p	—	0.885	0.299
2	Diferencia de medias		—	-0.195
	valor p		—	0.443
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 46*Tukey Post-Hoc Test – 2. Imparte las clases en el horario fijado*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.0663	0.181
	valor p	—	0.852	0.463
2	Diferencia de medias		—	0.247
	valor p		—	0.180
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 47*Tukey Post-Hoc Test – 3. Asiste regularmente a clase.*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.383	-0.198
	valor p	—	0.015	0.468
2	Diferencia de medias		—	0.185
	valor p		—	0.446
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 48*Tukey Post-Hoc Test – 4. Cumple su labor de tutoría.*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.382	-0.0650
	valor p	—	0.068	0.949
2	Diferencia de medias		—	0.3167
	valor p		—	0.232
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 49*Tukey Post-Hoc Test – 5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	4.22e-4	-0.0795
	valor p	—	1.000	0.914
2	Diferencia de medias		—	-0.0799
	valor p		—	0.896
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 50

Tukey Post-Hoc Test – 6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.139	-0.1953
	valor p	—	0.651	0.576
2	Diferencia de medias		—	-0.0562
	valor p		—	0.946
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 51

Tukey Post-Hoc Test – 7. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.0811	-0.1299
	valor p	—	0.844	0.756
2	Diferencia de medias		—	-0.0488
	valor p		—	0.953
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 52

Tukey Post-Hoc Test – 8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	0.156	0.323
	valor p	—	0.703	0.372
2	Diferencia de medias		—	0.167
	valor p		—	0.726
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 53

Tukey Post-Hoc Test – 9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.133	-0.1716
	valor p	—	0.678	0.657
2	Diferencia de medias		—	-0.0383
	valor p		—	0.975
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 54

Tukey Post-Hoc Test – 10. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.176	0.0311
	valor p	—	0.594	0.989
2	Diferencia de medias		—	0.2074
	valor p		—	0.565
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 55

Tukey Post-Hoc Test – 11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.353	-0.182
	valor p	—	0.059	0.605
2	Diferencia de medias		—	0.171
	valor p		—	0.585
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 56*Tukey Post-Hoc Test – 12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.609	0.0110
	valor p	—	0.002	0.999
2	Diferencia de medias		—	0.6204
	valor p		—	0.007
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 57*Tukey Post-Hoc Test – 13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.178	0.145
	valor p	—	0.516	0.748
2	Diferencia de medias		—	0.323
	valor p		—	0.179
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 58*Tukey Post-Hoc Test – 14. Explica los contenidos con seguridad*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.346	-0.3281
	valor p	—	0.049	0.165
2	Diferencia de medias		—	0.0179
	valor p		—	0.993
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 59*Tukey Post-Hoc Test – 15. Resuelve las dudas que se le plantean*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.262	-0.1953
	valor p	—	0.198	0.552
2	Diferencia de medias		—	0.0668
	valor p		—	0.919
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 60*Tukey Post-Hoc Test – 16. Fomenta un clima de trabajo y participación*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.429	0.0381
	valor p	—	0.049	0.984
2	Diferencia de medias		—	0.4667
	valor p		—	0.058
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 61*Tukey Post-Hoc Test – 17. Propicia una comunicación fluida y espontánea*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.438	-0.00903
	valor p	—	0.033	0.999
2	Diferencia de medias		—	0.42882
	valor p		—	0.073
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 62

Tukey Post-Hoc Test – 18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.266	0.182
	valor p	—	0.304	0.693
2	Diferencia de medias		—	0.448
	valor p		—	0.071
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 63

Tukey Post-Hoc Test – 19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.138	-0.1111
	valor p	—	0.649	0.833
2	Diferencia de medias		—	0.0264
	valor p		—	0.988
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 64*Tukey Post-Hoc Test – 20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.181	0.0268
	valor p	—	0.550	0.991
2	Diferencia de medias		—	0.2081
	valor p		—	0.536
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 65*Tukey Post-Hoc Test – 21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.510	-0.123
	valor p	—	0.027	0.868
2	Diferencia de medias		—	0.387
	valor p		—	0.188
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 66

Tukey Post-Hoc Test – 22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.289	-0.419
	valor p	—	0.227	0.133
2	Diferencia de medias		—	-0.129
	valor p		—	0.789
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Tabla 67

Tukey Post-Hoc Test – 23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.161	-0.1488
	valor p	—	0.596	0.749
2	Diferencia de medias		—	0.0125
	valor p		—	0.998
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Resultados de la Prueba T de Student entre los tres factores encontrados y el género

Se han encontrado diferencias significativas entre las mujeres (Media=3.83) y los hombres (Media=3.59) a favor de las mujeres en el Factor 2. Pues consideran que hay un ajuste de entre la guía docente con lo que se enseña.

Tabla 68

Descriptivas de Grupo

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	1	69	3.31	3.50	0.807	0.0972
	2	155	3.45	3.50	0.791	0.0635
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	1	69	3.59	3.86	0.739	0.0889
	2	155	3.83	3.86	0.688	0.0552
Factor 3. Cumplimiento del horario	1	69	4.34	4.50	0.877	0.1055
	2	155	4.47	5.00	0.742	0.0596

Tabla 69

Prueba T para Muestras Independientes

		Estadístico	Gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia		Tamaño del Efecto
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	T de Student	-1.17	22	0.24	-0.135	0.115	d de Cohen	- 0.16 9
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	T de Student	-2.30	22	0.02	-0.235	0.102	d de Cohen	- 0.33 3
Factor 3. Cumplimiento del horario	T de Student	-1.12	22	0.26	-0.127	0.114	d de Cohen	- 0.16 2

Análisis de varianza de los tres factores encontrados y el área de conocimiento

Existen diferencias significativas en el Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura entre las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades a favor del grupo de Humanidades al tener una media mayor (3.53).

Tabla 70

Descriptivas de Grupo

	Área de conocimiento	N	Media	DE	EE
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	1	65	3.24	0.783	0.0971
	2	113	3.53	0.804	0.0757
	3	46	3.32	0.758	0.1117
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	1	65	3.72	0.733	0.0910
	2	113	3.77	0.699	0.0658
	3	46	3.77	0.720	0.1061
Factor 3. Cumplimiento del horario	1	65	4.35	0.814	0.1009
	2	113	4.52	0.765	0.0719
	3	46	4.32	0.791	0.1167

Tabla 71

Tukey Post-Hoc Test – Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.295 *	-0.0856
	valor p	—	0.045	0.840
2	Diferencia de medias		—	0.2093
	valor p		—	0.285
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabla 72

Tukey Post-Hoc Test – Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.0478	-0.04620
	valor p	—	0.903	0.940
2	Diferencia de medias		—	0.00157
	valor p		—	1.000
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tabla 73*Tukey Post-Hoc Test – Factor 3. Cumplimiento del horario*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	—	-0.164	0.0386
	valor p	—	0.374	0.965
2	Diferencia de medias		—	0.2025
	valor p		—	0.305
3	Diferencia de medias			—
	valor p			—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

RESULTADOS

ANOVA de Un Factor

Tabla 74*Anova de Un Factor (Welch)*

	F	gl1	gl2	p
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	3.1488	2	113	0.047
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	0.0977	2	109	0.907
Factor 3. Cumplimiento del horario	1.5014	2	109	0.227

Tabla 75*Descriptivas de Grupo*

	Área de conocimiento	N	Media	DE	EE
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	1	65	3.24	0.783	0.0971
	2	113	3.53	0.804	0.0757
	3	46	3.32	0.758	0.1117
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	1	65	3.72	0.733	0.0910
	2	113	3.77	0.699	0.0658
	3	46	3.77	0.720	0.1061
Factor 3. Cumplimiento del horario	1	65	4.35	0.814	0.1009
	2	113	4.52	0.765	0.0719
	3	46	4.32	0.791	0.1167

Comprobaciones de supuestos**Tabla 76***Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)*

	W	p
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	0.989	0.080
Factor 2. Ajuste de guía docente con la que se enseña	0.969	<.001
Factor 3. Cumplimiento del horario	0.783	<.001

Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

Tabla 77

Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas

	F	gl1	gl2	p
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	0.106	2	221	0.899
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	0.114	2	221	0.893
Factor 3. Cumplimiento del horario	0.698	2	221	0.499

[3]

Figura 28

Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura

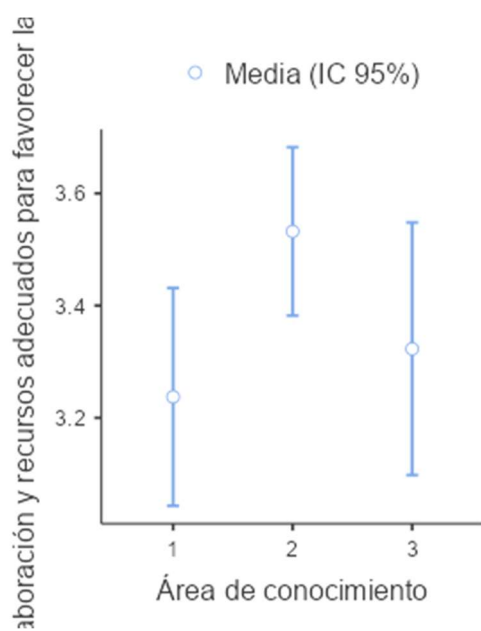


Figura 29

Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña

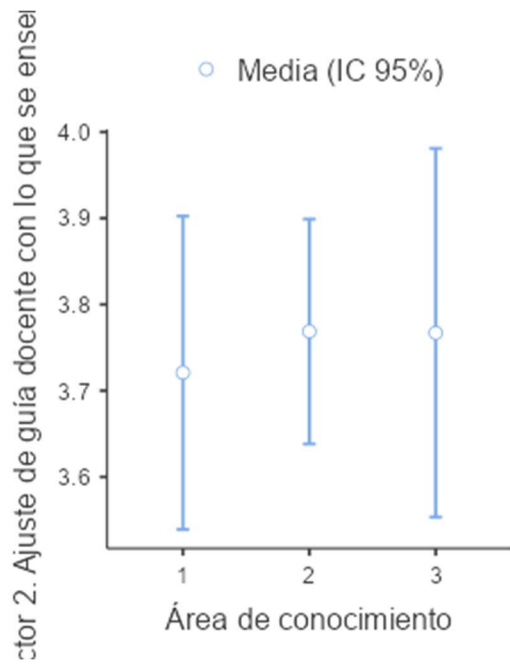
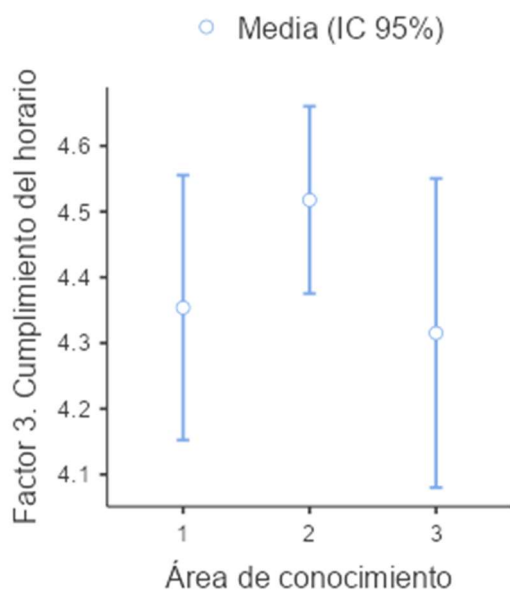


Figura 30

Factor 3. Cumplimiento del horario



Pruebas Post Hoc

Tabla 78

Tukey Post-Hoc Test – Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura

	1	2	3
1 diferencia de medias	---	-0.295	-0.0856
valor p	---	0.045	0.840
2 diferencia de medias		---	0.2093
valor p		---	0.285
3 diferencia de medias			---
valor p			---

Tabla 79

Tukey Post-Hoc Test – Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña

	1	2	3
1 diferencia de medias	---	-0.0478	-0.04620
valor p	---	0.903	0.940
2 diferencia de medias		---	0.00157
valor p		---	1.000
3 diferencia de medias			---
valor p			---

Tabla 80*Tukey Post-Hoc Test – Factor 3. Cumplimiento del horario*

		1	2	3
1	diferencia de medias	---	-0.164	0.0386
	valor p	---	0.374	0.965
2	diferencia de medias		---	0.2025
	valor p		---	0.305
3	diferencia de medias			---
	valor p			---

Tabla 81*Prueba T en Una Muestra*

		Estadístico	Gl	p	Diferencia de medias	d de Cohen	Tamaño del efecto
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	T de Student	64.2	224	< 0.01	3.40	d de Cohen	4.28
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	T de Student	79.2	224	< 0.01	3.75	d de Cohen	5.28
Factor 3. Cumplimiento del horario	T de Student	84.6	224	< 0.01	4.43	d de Cohen	5.6

Tabla 82*Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)*

	W	P
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	0.988	0.048
Factor 2. Ajuste de guía docente con la que se enseña	0.967	<.001
Factor 3. Cumplimiento del horario	0.736	<.001

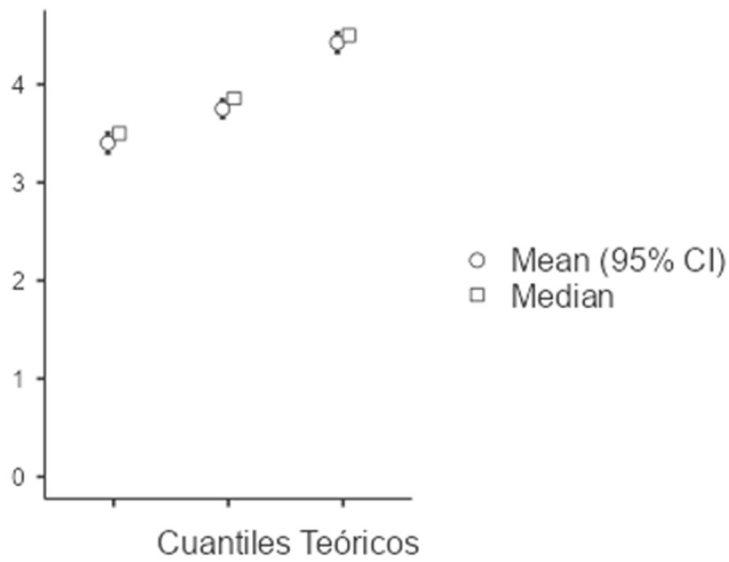
Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

Tabla 83*Descriptivas*

	N	Media	Mediana	DE	EE
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	225	3.40	3.50	0.795	0.0530
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	225	3.75	3.75	0.711	0.0474
Factor 3. Cumplimiento del horario	225	4.43	4.43	0.785	0.0523

Figura 31

Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura



Gráficas Q – Q

Figura 32

Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña

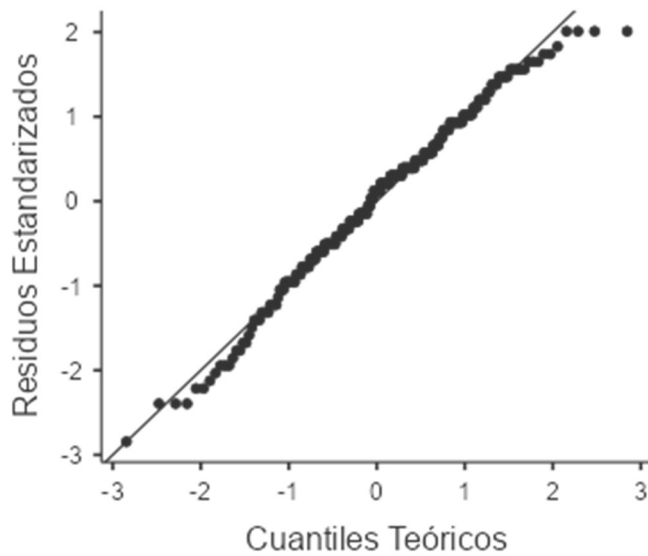


Figura 33

Factor 3. Cumplimiento del horario

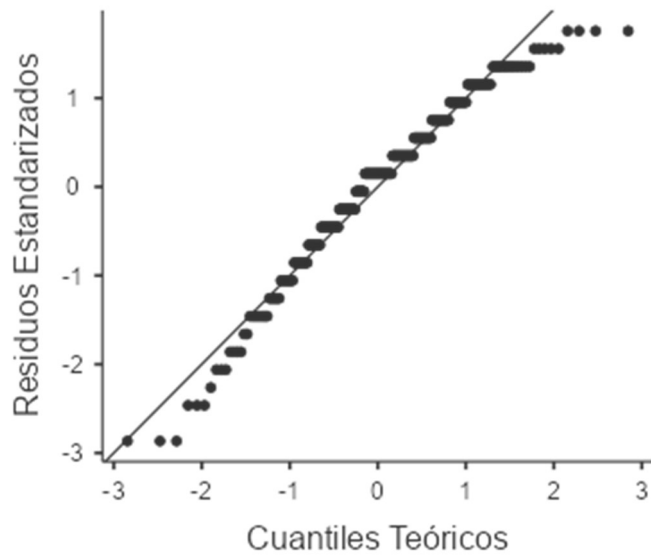
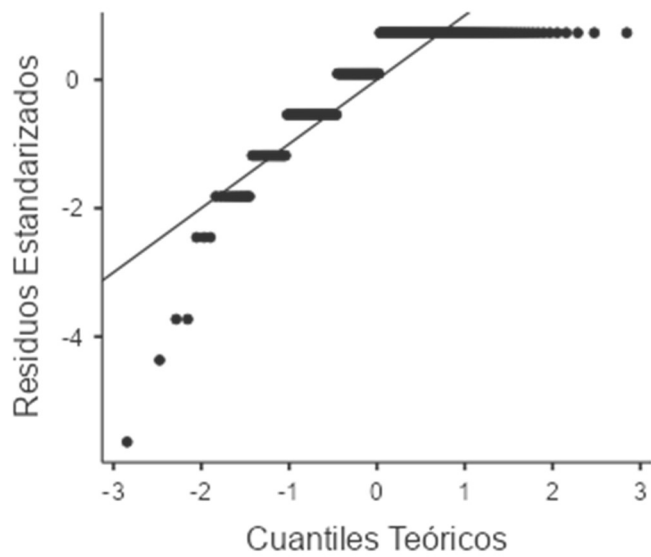


Figura 34

Factor 3. Cumplimiento del horario



ANOVA de Un Factor

Tabla 84

Anova de Un Factor (Welch)

	F	gl1	gl2	p
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	3.1488	2	113	0.047
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	0.0977	2	109	0.907
Factor 3. Cumplimiento del horario	1.5014	2	109	0.227

Tabla 85

Descriptivas de grupo

	Área de conocimiento	N	Media	DE	EE
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	1	65	3.24	0.783	0.0971
	2	113	3.53	0.804	0.0757
	3	46	3.32	0.758	0.1117
Factor2.Ajuste de guía docente con lo que se enseña	1	65	3.72	0.733	0.0910
	2	113	3.77	0.699	0.0658
	3	46	3.77	0.720	0.1061
Factor3.Cumplimiento del horario	1	65	4.35	0.814	0.1009
	2	113	4.52	0.765	0.0719
	3	46	4.32	0.791	0.1167

Comprobaciones de supuestos

Tabla 86

Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)

	W	p
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	0.989	0.080
Factor 2. Ajuste de guía docente con la que se enseña	0.969	<.001
Factor 3. Cumplimiento del horario	0.783	<.001

Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

Tabla 87

Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas

	F	gl1	gl2	p
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	0.106	2	221	0.899
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	0.114	2	221	0.893
Factor 3. Cumplimiento del horario	0.698	2	221	0.499

[3]

Gráficos

Figura 35

Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura

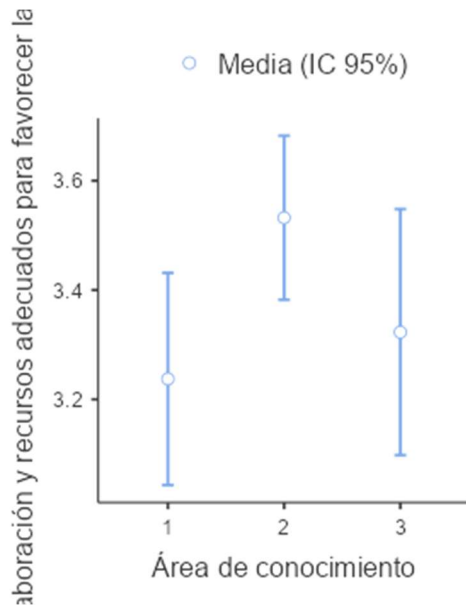


Figura 36

Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que es enseñado

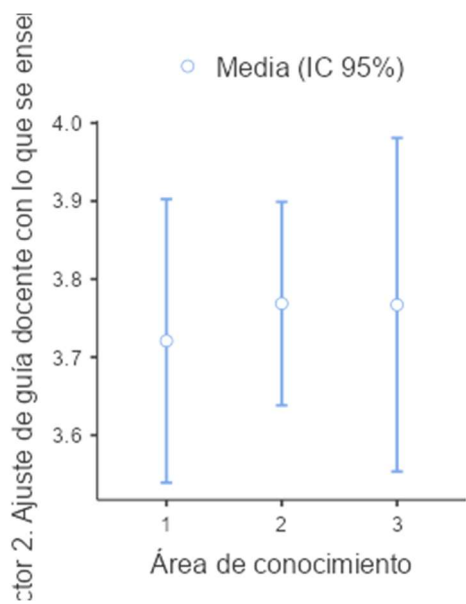
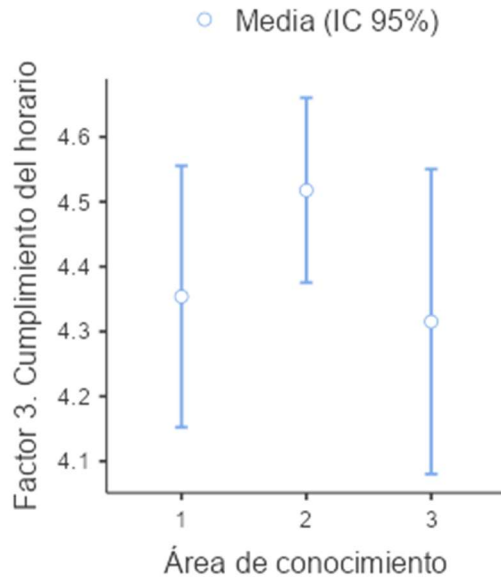


Figura 37

Factor 3. Cumplimiento del horario



Pruebas Post Hoc

Tabla 88

Tukey Post-Hoc Test – Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura

	1	2	3
1 Diferencia de medias	---	-0.295*	-0.0856
valor p	---	0.045	0.840
2 Diferencia de medias		---	0.2093
valor p		---	0.285
3 Diferencia de medias			---
valor p			---

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Tabla 89*Tukey Post-Hoc Test – Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	---	-0.0478	-0.04620
	valor p	---	0.903	0.940
2	Diferencia de medias		---	0.00157
	valor p		---	1.000
3	Diferencia de medias			---
	valor p			---

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001**Tabla 90***Tukey Post-Hoc Test – Factor 3. Cumplimiento del horario*

		1	2	3
1	Diferencia de medias	---	-0.164	0.0386
	valor p	---	0.374	0.965
2	Diferencia de medias		---	0.2025
	valor p		---	0.305
3	Diferencia de medias			---
	valor p			---

Nota. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Prueba T para Muestras Independientes

Tabla 91

Prueba T para Muestras Independientes

		Estadístico	gl	p
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	T de Student	-1.17	222	0.244
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	T de Student	-2.30	222	0.022
Factor 3. Cumplimiento del horario	T de Student	-1.12	222	0.265

Tabla 92

Prueba T para Muestras Independientes

	Estadístico	Gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia	Tamaño del efecto
Factor 1. Explicación clara,	-1.17	222	0.244	-0.135	d de Cohen	-0.169

		Estadístico	Gl	p	Diferencia de medias	EE de la diferencia		Tamaño del efecto
colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	T de Student					0.115		
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	T de Student	-2.30	222	0.022	-0.235	0.102	d de Cohen	-0.333
Factor 3. Cumplimiento del horario	T de Student	-1.12	222	0.265	-0.127	0.114	d de Cohen	-0.162

Supuestos

Tabla 93

Prueba de Normalidad (Shapiro-Wilk)

	W	p
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	0.988	0.067
Factor 2. Ajuste de guía docente con la que se enseña	0.967	<.001
Factor 3. Cumplimiento del horario	0.769	<.001

Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de normalidad

Tabla 94

Prueba de Levene para homogeneidad de varianzas

	F	gl1	gl2	p
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	0.100	1	222	0.752
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	0.394	1	222	0.531
Factor 3. Cumplimiento del horario	1.695	1	222	0.194

Nota. Un valor p bajo sugiere una violación del supuesto de varianzas iguales

[3]

Tabla 95*Descriptivas de grupo*

	Grupo	N	Media	Mediana	DE	EE
Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura	1	69	3.31	3.50	0.807	0.0972
	2	155	3.45	3.50	0.791	0.0635
Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña	1	69	3.59	3.86	0.739	0.0889
	2	155	3.83	3.86	0.688	0.0552
Factor 3. Cumplimiento del horario	1	69	4.34	4.50	0.877	0.1055
	2	155	4.47	5.00	0.742	0.0596

Gráficos**Figura 38**

Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura

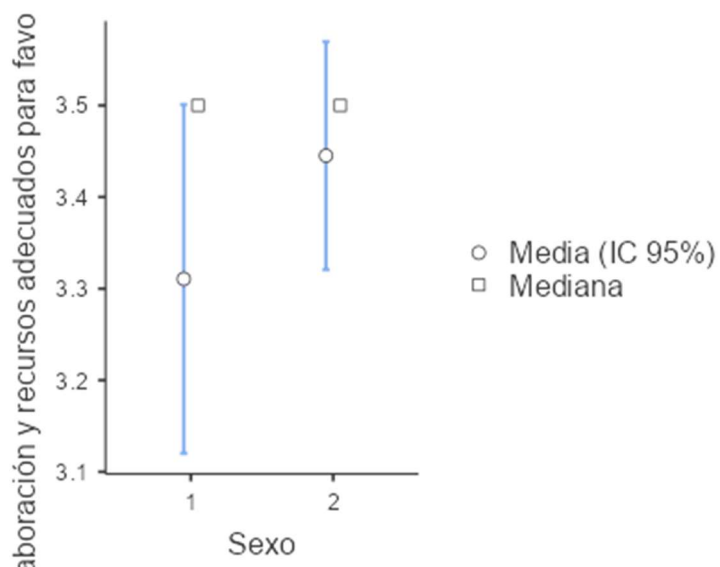


Figura 39

Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña

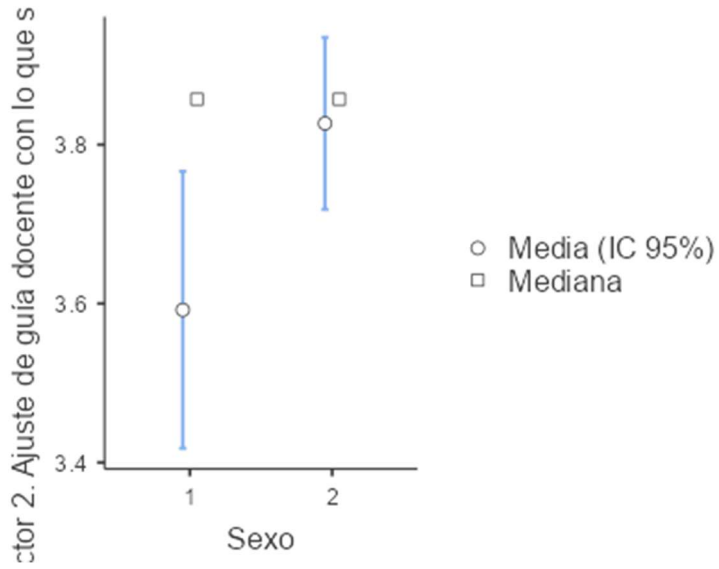
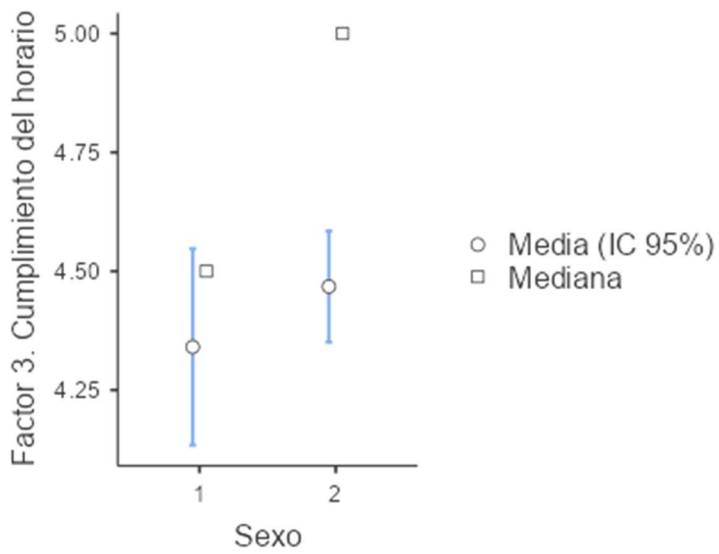


Figura 40

Factor 3. Cumplimiento del horario



En resumen, la primera de las hipótesis planteadas en este trabajo fue conocer si existen diferencias entre las medias obtenidas por los grupos de varones y de mujeres.

- a. La hipótesis nula del test de Levene es la homocedasticidad (las varianzas son iguales).
 - b. La hipótesis alternativa del Levene es que las varianzas no son iguales (homogeneidad).
- Si Levene p es >0.05 → se suponen varianzas iguales
 - Si Levene p es <0.05 → Se supone que no existe igualdad de las varianzas

Si bien se observan diferencias entre las respuestas de varones y mujeres, solo existen diferencias estadísticamente significativas en las afirmaciones sobre si “el profesor cumple su labor de tutoría” ($p = 0,039$); “Se ajusta a la planificación de la asignatura” ($p= 0,010$); “Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas” ($p= 0,020$); “Explica los contenidos con seguridad” ($p= 0,013$); y “Fomenta un clima de trabajo y participación” ($p = 0,036$).

Para conocer la medida del tamaño del efecto, se utilizó la prueba D de Cohen, que calcula el tamaño del efecto, como diferencia de medias estandarizada. Es decir, se utiliza una medida relativa entre la diferencia de medias de las dos poblaciones, respecto de la dispersión. En otras palabras, es el cálculo de cuántas desviaciones típicas de diferencia hay entre los resultados de los dos grupos. En este caso, el tamaño de efecto es pequeño, $0,1821 \leq d \leq 0,3719$, por lo que, aunque se han encontrado diferencias significativas en algunos ítems, no podemos afirmar con contundencia que realmente lo sean debido al tamaño de la muestra. El tamaño del efecto permite ofrecer una estimación del alcance de los resultados.

La tercera de las hipótesis planteadas fue conocer si existen diferencias entre los estudiantes de distintas áreas de conocimiento. Las áreas de conocimiento sujetas a comparación fueron: Artes; Humanidades y Ciencias Sociales.

Para comparar las áreas de conocimiento, se realizó un Análisis de la Varianza (ANOVA) que consiste en un procedimiento estadístico que se utiliza para comparar las varianzas entre las medias de diferentes grupos (más de dos donde no es conveniente utilizar t , realizando múltiples pruebas). Es una forma de determinar si existe alguna diferencia entre las medias de los diferentes grupos.

En los casos analizados, solo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, entre el área de conocimiento de Artes y Humanidades en las afirmaciones “El profesor asiste regularmente a clase”; “Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones”; “Explica los contenidos con seguridad”; “Fomenta un clima de trabajo y participación”; “Propicia una comunicación fluida y espontánea”, y “Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje”.

Conjuntamente con ANOVA, se utiliza la prueba Tukey como una forma de determinar de dónde proceden las diferencias. Se trata de una prueba post hoc que se aplica después de encontrar un resultado estadísticamente significativo para evitar los errores del experimento. La prueba de Tukey es más “conservadora” que el Test de Duncan que también podría aplicarse.

Consiste en la construcción de intervalos de confianza de las diferencias por pares. De esta manera se va aceptando o rechazando la hipótesis nula (Si los intervalos incluyen al 0, se acepta la hipótesis nula, que no existen diferencias) con un nivel de confianza de 95%

Análisis factorial

La segunda hipótesis planteada es si existen algunos ejes estructurales que definen la percepción de la calidad docente por los alumnos.

Para responder a esta hipótesis, en primer lugar, se realizó un análisis factorial sin rotación para extraer los factores del cuestionario. El análisis factorial es la técnica que se utiliza principalmente para analizar encuestas, porque permite ver similitudes y diferencias de individuos cuando se cuenta con mucha información sobre sus opiniones, de acuerdo con distintas variables como pueden ser la edad o el sexo, etc.

El análisis factorial trata de identificar variables subyacentes, conocidos como factores, que expliquen las correlaciones dentro de un conjunto de variables. El análisis factorial se utiliza para reducir esa gran cantidad de información e identificar un grupo menor de factores que explique la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables.

En este caso en particular, se quiso saber si las preguntas del cuestionario se podían agrupar de alguna forma característica. Así, por medio del análisis factorial, se pudo

determinar ciertos grupos de variables en las respuestas que para los encuestados tenían un significado común y reducir las dimensiones.

Para realizar un análisis factorial, los datos deben tener una distribución normal “bivariada para cada pareja de variables y las observaciones deben ser independientes”. El modelo opera con las correlaciones r^2 (coeficientes de determinación), que expresan la proporción de varianza común entre las variables.

Primeramente, se calculó la Prueba de KMO y Bartlett para saber la proporción de varianza en las variables que pueden ser causadas por factores subyacentes. Los valores altos (cerca de 1) estarían indicando que un análisis factorial puede ser de utilidad en dicho caso. Si el valor fuera inferior a 0,50, el análisis factorial por lo general, no sería de utilidad. En este caso $KMO=0.936$ lo cual indica la conveniencia de utilizar el análisis factorial.

La Prueba de esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis que las variables no están relacionadas. Los valores pequeños ($p < 0,05$) indican que el análisis factorial puede ser útil con los datos. En este caso $p = 0.000$ lo cual también está indicando la conveniencia de utilizar el análisis factorial.

Los primeros tres factores conseguían explicar el 53,63% de la varianza. Se encontraron diferencias significativas ($,000$) que estaban explicadas por 3 factores. El primero de los cuales explicaba el 41,597 % de la varianza, el segundo el 6,23 % y el tercero el 5,807.

Los tres factores se pueden agrupar en los siguientes temas:

- Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura.
- Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña.
- Factor 3. Cumplimiento del horario.

Posteriormente se realizó otro análisis factorial con rotación “Varimax” para mejorar los resultados de saturación en cada uno de los factores. Este método busca maximizar las ponderaciones a nivel del factor; es decir, minimizar al máximo el número de variables dentro de cada factor y de esa manera, simplifica la interpretación de los factores

En este caso $KMO=0.936$ y $p = 0.000$ lo cual también está indicando la conveniencia de utilizar el análisis factorial.

El primero de los factores explicaba el 27,873 % de la varianza, el segundo el 17,272 % y finalmente, el tercer factor explicaba el 8,49. En total se conseguía explicar el 53,635 % de la varianza.

En cuanto a las diferencias de medias por género en los 3 factores, se tomaron los 3 factores encontrados:

- Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura
- Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña
- Factor 3. Cumplimiento del horario

Para determinar si en cada uno de dichos factores existen diferencias estadísticamente significativas, de acuerdo con el sexo, se aplicó la Prueba t de Student y se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la media de hombres y mujeres (a favor de las mujeres) en el Factor 2 “existe un ajuste entre la guía docente y lo que se enseña” ($p = 0,022$); no así en los restantes 2 factores.

Análisis de varianza según el área de conocimiento

Existen diferencias asignativas en el Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura entre las áreas de conocimiento de Artes y Humanidades a favor del grupo de Humanidades al tener una media mayor ($p=0,045$), no así en los restantes.

En primer lugar, se realizó un análisis factorial sin rotación para extraer los factores del cuestionario. Se encontraron diferencias significativas ($,000$) que estaban explicadas por 3 factores. El primero de los cuales explicaba el 41,597 % de la varianza, el segundo el 6,23 % y el tercero el 5,807. En total, conseguían explicar el 53,635 (Anexo 2).

Posteriormente se realizó otro análisis factorial con rotación “varimax” para mejorar los resultados de saturación en cada uno de los factores (Anexo 3). El primero de los factores explicaba el 27,873 % de la varianza, el segundo el 17,272 % y finalmente, el tercer factor

explicaba el 8,49. En total se conseguía explicar el 53,635 % de la varianza. Los datos se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 96*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,567	41,597	41,597	9,567	41,597	41,597	6,411	27,873	27,873
2	1,433	6,230	47,828	1,433	6,230	47,828	3,973	17,272	45,145
3	1,336	5,807	53,635	1,336	5,807	53,635	1,953	8,490	53,635
4	,922	4,009	57,644						
5	,868	3,772	61,416						
6	,857	3,727	65,142						
7	,770	3,348	68,491						
8	,730	3,176	71,667						
9	,682	2,966	74,633						
10	,643	2,796	77,429						
11	,621	2,700	80,129						
12	,555	2,414	82,543						
13	,504	2,191	84,734						
14	,496	2,155	86,889						
15	,451	1,961	88,849						
16	,419	1,820	90,670						

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
17	,381	1,658	92,328						
18	,358	1,555	93,883						
19	,335	1,458	95,341						
20	,331	1,437	96,779						
21	,276	1,202	97,981						
22	,244	1,060	99,041						
23	,221	,959	100,000						

Método de extracción: análisis de componentes principales.

En las dos tablas siguientes se pueden observar los ítems que saturan en cada uno de los factores encontrados. Los factores se han agrupado en los siguientes temas:

- Factor 1. Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura
- Factor 2. Ajuste de guía docente con lo que se enseña
- Factor 3. Cumplimiento del horario

Tabla 97

Matriz de componente rotado

	Componente		
	1	2	3
1.El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	,229	,670	,077
2. Imparte las clases en el horario fijado	,092	,133	,758
3. Asiste regularmente a clase.	,130	,082	,775
4. Cumple su labor de tutoría.	,270	,368	,304
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	,261	,714	,195
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	,244	,661	,247
7.Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	,139	,758	- ,004
8.La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura	,341	,539	,092
9.El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	,582	,390	,197
10.Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	,580	,219	,172
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	,701	,213	,159
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	,762	,177	,169

	Componente		
	1	2	3
13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	,769	,084	,185
14. Explica los contenidos con seguridad	,546	,308	,348
15. Resuelve las dudas que se le plantean	,525	,332	,382
16. Fomenta un clima de trabajo y participación	,754	,213	,188
17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	,682	,292	,106
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	,681	,268	- ,028
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	,313	,506	,194
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	,497	,456	- ,158
21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	,677	,339	- ,057
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	,622	,361	,081
23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	,629	,388	,169

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Tabla 98

Matriz de transformación de componente

Componente	1	2	3
1	,782	,562	,268
2	-,610	,607	,509
3	,124	-,562	,818

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

4.1.7. Aspectos éticos

Al recabar información de carácter personal, al igual que percepciones y opiniones de los alumnos y docentes respecto a la universidad, se mantendrá la confidencialidad de los participantes durante todo el estudio.

Por tanto, para que no se creen problemas en relación con el trato de los datos personales, dentro de este estudio se han considerado los cuatro principios éticos esenciales que son herramientas básicas para manejar las acciones éticas, en los cuales se pueden identificar la autonomía, beneficencia, justicia y no maleficencia.

Por este motivo, los cuestionarios serán totalmente anónimos, designando un número identificativo correlativo para cada uno de los alumnos y docentes dentro de la base de datos y recopilación específica al respecto. Este método permite mantener un alto nivel de confidencialidad en relación con los alumnos durante el desarrollo de toda la actividad en cuestión.

Frente a este contexto, de la forma en que hemos detallado en los apartados mencionados anteriormente, se solicitará a los implicados que cumplimenten y firmen el consentimiento informado que recoge de forma específica y clara la finalidad del proyecto, el proceso y los datos de contacto de los investigadores (Anexo 4). Por lo tanto, durante toda la actividad la información será tratada de manera confidencial determinando la prohibición de la divulgación de información de carácter personal de los participantes, así como la cesión de las opiniones recogidas y datos personales a terceras personas.

Al mismo tiempo se les ofrecerá una explicación, sobre que, ante una posibilidad de desistimiento de la participación en el estudio, podrán solicitar que las opiniones vertidas sean omitidas del estudio, sin que esto conlleve una consecuencia nefasta para su desarrollo como alumno o docente.

Por tanto, para este aspecto se considerará la Ley Orgánica de Regulación del Tratamiento Automatizado de los Datos de Carácter Personal (LORTAD) (BOE 262, 31/10/1992), en la cual se contempla la obligación de registrar en la Agencia de Protección de Datos, los ficheros de carácter automatizado que puedan recabar información de tipo personal. Así como la Ley Orgánica de la Función Estadística Pública (BOE 112, 15/5/1989) a través de la que se determina el “secreto estadístico”.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Discusión de resultados

La expansión y diversificación de la Educación Superior propició una evolución un tanto “descontrolada” de la oferta formativa, de profesores y alumnos. Con la heterogeneidad instalada, que los autores llamaron “multiplicidad anárquica” o “estrangulamiento y ruptura” (Braga et al., 2015), aliado al crecimiento desenfrenado, hubo tiempo y espacio para el seguimiento de la calidad.

Es dentro de este marco de cantidad-calidad que ha ido cobrando fuerza el movimiento de cuestionamiento de la calidad de la Educación Superior y el establecimiento progresivo de mecanismos de evaluación. Estos mecanismos, internos y externos a la institución, son hoy referentes de la calidad de su sistema de financiación pública.

Entre toda la diversidad de posibles definiciones de calidad parece universalmente aceptada que la investigación (de la institución en su conjunto) y la enseñanza (tal como la experimentan los estudiantes) constituyen dos ingredientes fundamentales de esa misma definición (Perry, 2012). Según Fernández (2005) la calidad es el mayor y más interesante desafío de la educación superior en la próxima década.

De hecho, los temas que actualmente dominan la discusión sobre la evaluación de la calidad se refieren principalmente a la rendición de cuentas y la mejora de las Instituciones. A su vez, ya en 1993, Veiga afirmó que un resultado inevitable de la evaluación sería exigir que la Universidad sea más abierta al mundo exterior, a la sociedad civil, proporcionando datos cualitativos y cuantitativos relativos al cumplimiento de su misión.

Así, el mundo universitario se ha vuelto cada vez más competitivo, más conscientes de sus derechos y necesidades, y con mayor poder reivindicativo (McKeachie, 1997). A su vez, en la llamada sociedad del conocimiento y del aprendizaje, en la que la calidad de los servicios ofrecidos se convierte en un criterio de elección para los estudiantes y sus familias, las instituciones, en una lógica de competitividad interinstitucional, están obligados a establecer planes para la evaluación de la calidad y cambiando sus posturas tradicionales si quieren sobrevivir.

A nivel europeo, el papel central de las Universidades en la reforma ya iniciada con la Declaración de Bolonia, donde la calidad se imponía como eje central. En este contexto, ganaba particular relevancia a la función docente, admitiendo el protagonismo de su papel en este proceso de reforma basada en la convicción de que las reformas de arriba hacia abajo en

curso deben ser llevadas a cabo por quienes están dentro del sistema, y en este caso los docentes son agentes privilegiados para hacerlo.

Contra consideraciones hechas, surge la pregunta: ¿Será el docente la interfaz donde se acoplarán todos los intereses, expectativas y objetivos que recaen sobre la educación superior? Y, entre todos, ¿deben ser privilegiados en su actividad? la enseñanza, investigación o servicio a la comunidad, o incluso las diferentes ponderaciones en cada una de las áreas. Y de todos los agentes o partes interesadas, ¿quién será responsable de determinar los contornos de esta actividad?

En esta parte, los dispositivos de evaluación inspirados en el “modelo holandés” permiten contribuir (el modelo busca establecer un equilibrio dinámico entre evaluación interna y externa) a la organización de la formación pedagógica de los docentes.

La evaluación de las percepciones de la enseñanza impartida por los alumnos ha sido una de las partes del sistema instalado. Sin embargo, la calidad de la enseñanza es un concepto multifacético y, en el mejor de los casos, los cuestionarios aprehenden una parte del todo que lo define.

Así, cualquier dispositivo de evaluación debe considerar fuentes diversificadas e instrumentos de evaluación que permitan triangular y confrontar las diferentes informaciones (aspectos relacionados con la disciplina, el curso y la institución).

Por otro lado, las formas alternativas de evaluación docente (autoevaluación docente, evaluación por pares, administradores y observadores expertos/externos) deben ser considerados en la agenda de preocupaciones de los diferentes elementos con responsabilidades en esta área.

En particular, con respecto a la evaluación de la competencia pedagógica, hay un surgimiento de otros procesos de evaluación (por ejemplo, carpetas de actividades de enseñanza; desarrollo de software didáctico; publicación de artículos de innovación sobre lo enseñado; participación en congresos con presentación de trabajos; actividades de internacionalización de los cursos; desempeño de funciones de tutoría, entre otras).

Sin embargo, los problemas asociados con el desempeño docente de la Educación Superior en España no han sido utilizados como criterio fundamental para su promoción profesional y, por tanto, surge la necesidad de equiparar la formación docente de nuevas

formas y como respuesta a un contexto académico en el que el peso de la preparación pedagógica similar al peso que se le da a la preparación científica y de investigación.

Así, y sin perder de vista la necesidad de una evaluación multidimensional, una de las formas de evaluación de la calidad de la enseñanza surge del análisis de las percepciones de los estudiantes, transmitidas a través de la aplicación de cuestionarios.

Por cierto, esta forma de evaluación ha gozado de mayor apoyo empírico, ha sido asumido por los gobiernos como un indicador de desempeño válido y como una medida directa de satisfacción con la calidad de la educación impartida (Ramsden, 1991).

Las ventajas de esta evaluación fueron documentadas en varios momentos de este trabajo, sin embargo, emergen de dos a tres aspectos fundamentales que justifican la continuidad de su aplicación y vigilancia. En esencia, al ser una evaluación papel-lápiz es más económico que recurrir a observaciones en el aula que involucran el uso de observadores expertos y experimentados.

En detrimento de una evaluación transversal, fiable y rigurosa, este criterio es fundamental en una institución de Educación Superior, como es el caso de las diversas Universidades de España, que cuenta con un importante volumen de estudiantes que asisten regularmente a clases.

Adicionalmente, se argumenta que la evaluación de la calidad docente inferida a partir de las percepciones de los estudiantes, cuando se asumen positivamente, puede cumplir varios objetivos de mejora en la calidad de la enseñanza, brindando a los docentes información útil para optimizar sus prácticas y a la entidad información para la gestión más adecuada de sus recursos (por ejemplo, órganos de dirección pedagógico).

Con el fin de contribuir a la mejora de los dispositivos de evaluación docente dentro de las universidades analizadas se trabaja en la adaptación y validación de un modelo de cuestionario que podría responder a las inquietudes/desafíos actuales de la Educación Superior (Ramsden, 1991).

En este sentido, Gil (2010) planteó que, en los países con mayores índices de desarrollo, la evaluación de la calidad en el contexto de la educación superior o universitaria se ha posicionado como una de sus prioridades, además se presenta como una exigencia, no solo para el ámbito educativo sino también para la administración pública y el Estado.

Históricamente, los órganos de gestión pedagógica y docente han recibido de las entidades responsables de los procesos de evaluación, informes limitados a promedios y porcentajes de respuestas tomando cada ítem individualmente.

En este orden de ideas, Gil (2010) indicó que, en distintos países europeos, se manejan sistemas consolidados dirigidos a la evaluación en la mayoría de sus instituciones de educación superior, usando para esta finalidad la autoevaluación y la evaluación de carácter externo, lo que brinda la oportunidad de establecer dichas evaluaciones desde una perspectiva imparcial y objetiva, lo cual conlleva a la mejora de la calidad, dotando de elementos a las autoridades universitarias que les posibiliten establecer métodos y estrategias para promover y propiciar un mayor rendimiento académico y por tanto a futuro contar con mejores recursos para la sociedad.

Desde lo anterior, Bennell y Pearce (2003) indicaron que es necesario plantearse nuevos retos con la visión hacia los países tanto desarrollados como en vías de desarrollo, la forma más idónea de hacer frente a los desafíos que implican la expansión de modelos educativos públicos, por otra parte, el sector educativo privado contempla retos más definidos los cuales se atienden con una visión dotada de mayor profundidad, lo que incide de modo notable en la calidad educativa.

Esta situación favorece la parcialidad y la fragmentación en la comunicación de resultados, no favoreciendo el surgimiento de análisis globales y la observación de tendencias basadas en una conceptualización multidimensional de la calidad docente. Por ejemplo, a un nivel dado de desempeño global, el docente evaluado puede presentar diferentes niveles de desempeño de acuerdo con la dimensión considerada.

Del mismo modo, es de interés considerar, que el desempeño docente es fundamental para la evaluación desde el liderazgo para el fomento de la calidad educativa. Sobre este particular, San Juan (2017) planteó que un docente para lograr brindar calidad educativa y liderazgo debe contar con habilidades para lograr diversos consensos en el aula, esto implica que en modo alguno el docente no debe presentar ningún rasgo de carácter autoritario, por ende, debe centrarse en precisar objetivos y no ejercer prácticas discriminativas.

Por otro lado, la discriminación de valores obtenidos junto con una evaluación más global, permiten monitorear el desempeño docente en una lógica más formativa favorable a la implementación de una política de seguimiento del desempeño, reduciendo juicios que favorezcan los procedimientos de clasificación y control institucional.

Sucesivamente, se entiende que la realización de este trabajo hace posible una investigación más sistemática en esta área de evaluación de la calidad de la enseñanza, tal como la perciben los estudiantes, así como en la fundamentación de medidas de intervención asumida como relevante.

Uno de los aspectos más consistentes y relevantes del conjunto de resultados obtenidos es la valoración intermedia de la mayoría de los ítems, con especial énfasis en el Ajuste de guía docente con lo que se enseña.

Este dato constituye en sí mismo un indicador de satisfacción con la docencia impartida, y en particular, con la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre estudiantes y docentes en las universidades analizadas.

En las otras por ejemplo en la Relevancia del Aprendizaje; Compromiso Docente; Interacción en Clase; Relación Docente/Estudiante; Evaluación/Clasificaciones y Volumen de Trabajo/Dificultad hay un efecto simultáneo en el tipo de clase, apuntando en la mayoría de los casos a percepciones de la calidad de la enseñanza con más respuestas positivas de los estudiantes en el contexto de asignaturas y en el contexto de las clases prácticas.

Sobre este particular Gil (2010, p.65) indica que es relevante considerar en la interrelación Estudiante/Docente factores y criterios como:

- a) “Adecuación: la actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la universidad y el centro con relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Dichos requerimientos deben estar alineados con los objetivos formativos y competencias recogidas en el plan de estudios y con los objetivos de la institución.
- b) Satisfacción: la actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos.
- c) Eficiencia: la actividad docente, considerando los recursos que se ponen a disposición del profesor, debe propiciar el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios; en definitiva, el logro de los resultados previstos.

- d) Orientación a la innovación docente: la actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado, a través de la autoformación o la formación regulada por otras instancias, y debe desarrollarse desde una predisposición a introducir cambios que afectan al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma”.

Según Gil (2010), los niveles de motivación en los estudiantes en comparación con las clases teóricas a las prácticas se ven incrementados, ya que asumen que el docente en este tipo de actividades asume otro tipo de rol, el cual puede ser percibido como un sinónimo de calidad.

Por otro lado, y siguiendo los objetivos del presente trabajo se buscó desarrollar la importancia que asumen las estrategias de internacionalización en Europa y sus tendencias.

En Europa, la internacionalización de la educación superior se considera inevitable, es decir, debido a la globalización, la interconectividad, el aumento de los flujos de movilidad de estudiantes y el mayor uso de las TIC en la enseñanza. Pero también es visto como un proceso que requiere formulación estratégica y seguimiento, de ahí la reciente proliferación de “desarrollo de estrategias de internacionalización”.

Lo que es interesante notar en Europa, sin embargo, es que actualmente la internacionalización va más allá de la pura movilidad académica y comienza a cubrir más generalmente el desarrollo del sistema de educación superior.

Como tal, este aspecto se ha vuelto transversal: la movilidad física de diferentes tipos es vista como una actividad que beneficia más que a estudiantes y profesores, también (y esencialmente) una amplia gama de partes interesadas dentro de la comunidad académica y empresarial: estudiantes, técnicos, docentes, empresarios, instituciones, economías, etc.

La movilidad ya no es sinónimo de internacionalización; actualmente es reconocida como un vehículo para una internacionalización que debe beneficiar a la comunidad local y global de una manera mucho más completa y compleja.

Siguiendo este enfoque, la mayoría de las universidades europeas han desarrollado estrategias integrales de internacionalización. Esto implica el desarrollo de indicadores para medir la internacionalización de la enseñanza y la investigación y las diferentes formas de

compromiso internacional, ya sea que esto se lleve a cabo a través de alianzas estratégicas, programas conjuntos, o reclutamiento de profesores y técnicos internacionales.

La importancia de la internacionalización ha aumentado entre los líderes institucionales, como ha quedado demostrado en sucesivas encuestas institucionales que se han realizado en Europa y están teniendo impactos en prácticamente todas las áreas de desarrollo en la educación superior y la investigación.

Además, varios gobiernos europeos están fijando objetivos para la movilidad de estudiantes, contratación de profesores y técnicos e investigación internacional, correlacionada con ambiciones de atracción de talento, excelencia docente e investigadora o incluso preparación de estudiantes locales para hacer frente a los desafíos globales.

Los esfuerzos institucionales y nacionales a menudo son inspirados en los procesos de integración europea: “europeización” e internacionalización del sector de la educación superior son dimensiones intrínsecas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como se analizó.

A pesar de ser parte de este proceso, la Unión Europea involucra a sus 28 Estados miembros en un proceso paralelo de modernización de la educación superior, definido por objetivos políticos y apoyado por programas de financiación, y también desempeña un papel activo en la construcción y dinamización del Espacio Europeo de Investigación.

Las áreas de inversión de la UE se mencionan en el documento EU2020, que contiene la tasa de crecimiento para esta década, con un enfoque en la mejora de la competitividad del mercado internacional y la consolidación del mercado laboral común europeo. La libre circulación de las personas y los trabajadores, en particular, dependen del reconocimiento de cualificaciones a través de las fronteras, así como las habilidades lingüísticas e interculturales de las nuevas generaciones, de ahí la importancia que se da a los programas europeos de movilidad académica y a la cooperación en el campo de la educación superior europea en general.

Del lado de la Unión Europea, que actualmente apoya el desarrollo de la educación superior a través de la citada “Agenda de Modernización” y el marco estratégico UE2020, los impactos en la internacionalización de la educación superior ya son visibles.

Tener en cuenta que la UE es socio del Proceso de Bolonia, participa en sus órganos de gobierno y aporta numerosas oportunidades de financiación para la realización de sus

prioridades. También tiene su propio “Método Abierto de Coordinación”, a través del cual se comparan los 28 Estados Miembros en el sector educativo, entre otros.

Los programas de financiación de la educación superior de la UE han demostrado la eficacia en la persuasión europea en el campo de la educación superior. Mientras que la internacionalización, ya sea en términos de movilidad de estudiantes, reclutamiento internacionalmente, a través del establecimiento de alianzas institucionales o de otras formas, se desarrolla a muchos niveles, independientemente de la UE, los programas y estructuras que tiene financiados han servido como catalizador para que muchas instituciones de educación superior institucionalicen su internacionalización.

Por ejemplo, el programa Erasmus, lanzado en 1989, generó la necesidad de que las instituciones desarrollaran oficinas de gestión para la movilidad internacional, que hoy se han convertido en oficinas centralizadas de relaciones internacionales con conferencias internacionales que tratan una amplia variedad de temas.

Para ser elegibles para participar en el programa Erasmus, las instituciones debían tener la Carta Erasmus, lo que les obligaba a seguir una serie de procedimientos y estructuras de apoyo a la internacionalización: herramientas de aseguramiento de la calidad de la movilidad, servicios de apoyo al estudiante, estándares internacionales e incluso la noción de que la movilidad debe ser parte de una estrategia específica de la internacionalización de la institución.

A pesar de los programas de estudio conjuntos y en colaboración ya se estaban desarrollando en Europa antes de la aparición del popular programa Erasmus Mundus (y ya había sido reconocido en Bolonia como una importante contribución al Espacio Europeo de Educación Superior).

Lo cierto es que el programa Erasmus Mundus trajo no solo un incentivo económico sino también un marco de referencia para el diseño y desarrollo de este tipo de programas.

Por último, cabe señalar que los proyectos cofinanciados por la UE en el marco del Aprendizaje permanente, actual programa Erasmus, tiene como objetivo animar a las instituciones y organizaciones europeas e internacionales para desarrollar iniciativas conjuntas, ya sean herramientas de aseguramiento de la calidad de la movilidad, herramientas para mapear la movilidad o el desarrollo e implementación de lineamientos, estándares y mejores prácticas a través de una amplia gama de áreas de actividad.

En general, la preocupación ha sido compartir la experiencia europea y los instrumentos para armonizar la educación superior, pero también el conocimiento de otros sistemas y prácticas en otras regiones del mundo y cómo se relacionan con Europa. Una vez más, estos proyectos también generaron espacios de diálogo político, creación de redes institucionales y desarrollo de asociaciones.

Finalizando y con respecto a futuros desarrollos en el área, es importante reafirmar que el modelo propuesto constituye solo una de las formas posibles de evaluar el desempeño docente. Esta suposición refuerza la utilidad de esta medida como una importante herramienta de detección para posibles problemas o fortalezas de enseñanza / aprendizaje experimentados por los estudiantes en la confrontación con la vida universitaria.

A su vez, es importante a futuro, y como sugerencia, analizar conjuntamente los resultados obtenidos en este cuestionario con otras formas de evaluación del desempeño docente y con el compromiso institucional de los docentes.

También se debe considerar en desarrollos futuros, y de manera similar a lo que se ha visto con otros modelos de cuestionarios en la literatura (Ferreira, 2003), prediciendo la posibilidad de desarrollar esfuerzos para reorganizar las dimensiones, a partir de la inclusión de nuevos constructos que puedan resultar importantes en la conceptualización y explicación del fenómeno objeto de estudio en el contexto cultural español, y deseablemente, en una perspectiva longitudinal (por ejemplo, variables más directamente asociadas con el aprendizaje de los estudiantes y las condiciones generales de enseñanza/aprendizaje, como, la apertura a la innovación y la promoción de la excelencia en las actividades académicas, etc.) (Ferreira, 2003).

En efecto, la enseñanza centrada en el profesor no puede ir al extremo opuesto de la enseñanza centrada en el estudiante (Ferreira, 2003), al igual que los alumnos, el docente también necesita un ambiente de trabajo positivo en el que es posible progresar y utilizar plenamente las habilidades adquiridas.

La culminación obvia sería que en un futuro no muy lejano se podría usar todo lo que ya se sabe sobre la enseñanza/aprendizaje, a pesar de las contingencias que implica el desarrollo institucional, como las prioridades consideradas en el ámbito académico, los recursos existentes y, sobre todo, las cuestiones pedagógicas en la promoción de una carrera académica.

Finalmente, se trata de resaltar las fortalezas de este estudio. Con efecto, la recogida de una muestra significativa de cuestionarios supone un valor añadido para la generalización de los resultados obtenidos. De hecho, los datos buscan reflejar la heterogeneidad y transversalidad científico-pedagógica dentro de las universidades analizadas.

Sin embargo, es necesario el enfrentamiento de las percepciones de estudiantes y docentes para garantizar una evaluación más completa del proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, más que un punto de partida importa, no dejar de explorar, el fin de todas las investigaciones, consistiendo en llegar al punto de partida, y analizarlo nuevamente.

Los resultados obtenidos en esta investigación indican que la opinión de los alumnos con relación a los docentes, los conceptos con los cuales los alumnos se encuentran mayormente de acuerdo son, que el profesor imparte las clases en el horario fijado; que asiste regularmente a clase y que se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en el programa de la asignatura.

En este sentido lo expresado por San Juan (2017) apuntan a que, esta opinión se va transformando conforme a la edad de los alumnos, pues estos van conciliando y reduciendo su tiempo personal en la medida en que van avanzando en sus estudios superiores, indicando además que en la mayoría de los casos evaluados en su investigación pudo observar que el modelo social está en constantes procesos de cambio lo cual refleja rasgos heterogéneos entre los estudiantes, lo que sugiere que en el caso de profesores más jóvenes, estos pueden tener menor cantidad de tiempo disponible para ser dedicado a sus estudiantes.

Sobre los conceptos que están mayormente indiferentes son que el profesor organiza bien las actividades que se realizan en clase, que explica con claridad y resalta los contenidos importantes y que están satisfechos con la labor docente.

Estableciendo una comparativa con relación a lo anterior Gil (2010) planteó en su investigación, que la mayoría de las actividades docentes que sean planificadas con relación a la programación, información y conocimiento además del cumplimiento de estas por parte del docente, brindará mayor claridad sobre los contenidos impartidos para los estudiantes, considerando además aspectos como la innovación centrada en el incremento de la sinergia en los grupos, desde la cual se promueva la eficacia y eficiencia en la calidad educativa.

En los valores inferiores se identifican afirmaciones que indican que las actividades desarrolladas contribuyen a alcanzar los objetivos de la asignatura y que el profesor fomenta

un clima de trabajo y participación. Por ende, en el contexto del aula se requieren algunas actitudes de liderazgo por parte del docente, lo que permita que este asuma un rol de guía u orientador y no exclusivamente la función de transmitir conocimientos.

En este sentido contrastando con lo planteado por San Juan (2017) encontramos que es evidente que uno de los factores negativos propuestos en su investigación, es que dentro de las aulas de clases se originan estereotipos, lo que conlleva a que los estudiantes asuman una actitud de rechazo a algunos prejuicios implantados por algunos docentes con relación a la evaluación y calidad educativa.

Los conceptos donde prevalece mayoría de desacuerdo son que el profesor se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones y que motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura.

Por otra parte, Gil (2010) propone que se hace necesario contar con distintos planes y programas piloto, los cuales sean implementados desde una perspectiva práctica, a través de los cuales los estudiantes reciban una retroalimentación de calidad por parte del docente, para desde ello promover la difusión y el debate de los contenidos, así como también incrementar el interés por la asignatura y los contenidos de esta.

Analizando las diferencias por género, sólo existen diferencias estadísticamente significativas en las afirmaciones sobre si “el profesor cumple su labor de tutoría”; “Se ajusta a la planificación de la asignatura”; “Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas”; “Explica los contenidos con seguridad” y “Fomenta un clima de trabajo y participación”.

Con relación a lo anterior, San Juan (2017) indicó que hay suficientes evidencias de que existen una variedad de investigaciones las cuales apuntan a que las desigualdades con relación al género se han posicionado en el contexto académico superior español, lo cual ha sido considerado como un factor que incide de modo negativo sobre todo en los participantes de su investigación, evidenciando que en efecto se percibe rechazo por género entre grupos de jóvenes lo que conlleva a una falta de valoración propia, seguridad y participación.

En cuanto a las diferencias entre los estudiantes de distintas áreas de conocimiento, sólo se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, entre el área de conocimiento de Artes y Humanidades en las afirmaciones “El profesor asiste regularmente a clase”; “Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones”; “Explica los

contenidos con seguridad”; “Fomenta un clima de trabajo y participación”; “Propicia una comunicación fluida y espontánea”, y “Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje”.

Finalmente, los tres factores que reúnen las opiniones de los alumnos son: “Explicación clara, colaboración y recursos adecuados para favorecer la comprensión de la asignatura”; “Ajuste de guía docente con lo que se enseña” y “cumplimiento del horario”. En este marco solo en el segundo existe una diferencia estadísticamente significativa en la opinión media de hombre y mujeres.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

6.1. Conclusiones

El objetivo general de este trabajo fue investigar los principales aspectos que se tienen en cuenta en la evaluación de la calidad percibida en relación con el EEES, con especial énfasis en un modelo centrado en el alumno en las áreas de artes, humanidades y ciencias sociales, por medio de un estudio empírico que lo avale. Para ello, se fueron cumplimentando los distintos puntos considerados como objetivos secundarios, que a su vez llevan a las conclusiones del presente estudio:

Dinámica de la educación superior en Europa

- A partir de la internacionalización de la educación superior, se ha observado la inclusión de una amplia gama de actividades como la movilidad transnacional de estudiantes y personal académico, la internacionalización de los planes de estudio y el aseguramiento de la calidad.
- Los procesos originados fueron un impulso importante para mejorar la calidad de los sistemas nacionales de educación superior y, en su gran mayoría, han creado organismos vinculados con la garantía o mejoras de calidad.

Reformas y organizaciones de la educación superior en Europa

- En los últimos años, las universidades públicas en España han llevado a cabo una serie de transformaciones muy relacionadas con la evolución del Estado español y con el desarrollo del Estado de Bienestar y su pertenencia a la Unión Europea.
- Las mejoras en la gestión y administración de la universidad fueron producto de las demandas de renovación cultural, científica y técnicas.
- En la universidad optimizaron su eficacia, eficiencia y responsabilidad.
- La financiación de las universidades públicas españolas está ligada a la crisis financiera global, que ha llevado a diferentes gobiernos a reformular sus mecanismos de financiamiento buscando garantizar la

sostenibilidad financiera, la eficacia y la eficiencia.

- En las últimas décadas, el sistema universitario público español ha logrado un crecimiento sin precedentes y el financiamiento de fuentes públicas ha sido un factor determinante en la consolidación de esta tendencia, hasta la crisis mundial de 2007.

Importancia de la internacionalización de la educación

- Uno de los desafíos más importantes que tienen las universidades, es la mencionada internacionalización.
- Es esencial atraer talento internacional y atraer a los mejores académicos e investigadores.
- Se requiere ubicar a las mejores universidades españolas entre las 100 mejores de Europa.

Rol y estructura de la educación superior en España

- En cuanto al rol y estructura de la educación superior en España, para garantizar la calidad de las universidades y centros universitarios, se establecen una serie de requisitos que deben cumplirse.
- En el año 2021 / 2022, el sistema universitario español lo conforman 86 universidades, 50 de las cuales son públicas y 36 privadas.
- El Ministerio de Educación y Formación Profesional regula el acceso a los estudios universitarios, establece las condiciones generales a nivel nacional y regional.
- El acceso a la universidad está garantizado a través de la observancia de los derechos fundamentales y la admisión a la universidad se concede sobre la base de la igualdad, el mérito y la capacidad.
- Las universidades siguen el principio de autonomía para decidir sobre la metodología.
- Las universidades son responsables de la planificación y coordinación del

currículo y de la actividad de investigación en las universidades.

- Los profesores son libres de utilizar los métodos de enseñanza y los recursos pedagógicos que consideren más apropiados.
- Las universidades, haciendo uso de la autonomía que les otorga la legislación, establecen las condiciones para la promoción de los estudiantes, así como los plazos mínimos y máximos de permanencia de los estudiantes.
- La investigación empírica confirma que una mejora en la calidad conduce a aumentar la productividad, el rendimiento y las ganancias.

Estrategias de promoción de la internacionalización de la educación superior en España

- Es esencial definir qué se entiende por excelencia, así como qué requisitos deben cumplirse, para que las universidades aparezcan en las clasificaciones que les otorgan tal distinción.
- En este escenario, la internacionalización suele estar vinculada a la movilidad académica.
- A lo largo de los últimos años, el intercambio internacional de estudiantes se ha articulado a través de diversos programas educativos.
- La planificación y gestión estratégica de la calidad es también un elemento importante de la gestión de la calidad.
- Tanto la TQM como la administración estratégica tienen una visión implícita de las organizaciones como sistemas abiertos que interactúan y dependen de su entorno.
- La cultura organizacional debe adecuarse a la misión y los valores de la organización.

Conceptos y modelos de calidad que se pueden aplicar a la educación superior

- Es necesario definir los conceptos y modelos de calidad que se pueden aplicar a la educación superior.

- En la actualidad, se sabe que la calidad debe considerarse a nivel de gestión estratégica, no solo en términos de una aplicación técnica.
- La gestión de calidad total (TQM) fue un enfoque y sistema de gestión popular desde la década de 1980. Primero en el sector privado y luego en las organizaciones del sector público.
- Está ampliamente reconocido que aplicar TQM requiere un cambio de cultura en la organización, así como una estrategia de mejora del rendimiento, mediante la adopción de un modelo de cambio que sea culturalmente factible.
- Posteriormente, es necesaria una revisión continua de los objetivos y metodologías recogidas en el enfoque TQM.
- En el contexto de TQM se considera un "liderazgo visionario" en el que la dirección define una perspectiva amplia del desarrollo de la organización, comunicando la misma, e implementando un plan de acción que sirve para inspirar y motivar a toda la compañía para conseguir la mencionada visión.
- Se trata de un liderazgo transformacional donde el líder transforma y motiva a los seguidores haciéndolos conscientes de la importancia de los objetivos de la organización, induciéndolos a trascender su propio interés por el bien de la organización.

Aspectos clave del modelo europeo de gestión de calidad EFQM

- A finales de la década de 1980, catorce de las principales empresas europeas desarrollaron una iniciativa para formar la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM).
- El modelo es descrito como una herramienta que permita ayudar a las organizaciones a establecer un sistema de gestión evaluando dónde se encuentran en el camino hacia la excelencia, cómo ajustar la brecha y promover soluciones.
- El modelo se basa en nueve criterios, con cinco "Habilitadores" y cuatro "Resultados".

- Los “facilitadores” cubren lo que hace la organización y generan “Resultados” que abarcan los logros de la organización.
- El modelo presupone una asociación entre los facilitadores y los resultados, ya que la excelencia en los facilitadores será apreciable en los resultados.
- El EFQM proporciona un modelo de gestión de calidad implementable.
- La autoevaluación utilizando el Modelo de Excelencia EFQM se puede ver como un enfoque sistemático para introducir los conceptos de TQM en una organización y al mismo tiempo monitorear los cambios en el desempeño de la organización.
- Dentro del modelo se dispone de cinco facilitadores que evalúan y cuestionan si existen enfoques efectivos para permitir el logro de los objetivos planteados por la organización. Los cinco facilitadores son: Liderazgo; Política y Estrategia; Trabajadores; Asociación y Recursos; y, por último, los Procesos.

Características específicas de las instituciones de educación superior que se deben tener en cuenta en la calidad

- Las características principales de las IES son las que facilitan la comprensión de las relaciones e interacciones entre y dentro de las mismas.
- También es posible considerar que algunos de los elementos generales de la TQM o EFQM pueden no ser válidos para todos los tipos de organizaciones o de las instituciones de educación superior.
- Las características culturales de las instituciones de educación superior deben considerarse factores importantes en el contexto del cambio y la adaptación de la organización.
- Se deben comprender estas características para entender la razón y la forma en que las universidades y facultades responden a las presiones ambientales, y la razón y forma en que las políticas fallan o se implementan con éxito.

- Las IES están estructuralmente diferenciadas y la complejidad tiene efectos importantes en las condiciones estructurales, en los procesos dentro de la organización y en las relaciones entre la organización y su entorno.
- Se espera que la complejidad influya en las posibilidades para implementar mecanismos de gestión y en las formas en que se implementan estos mecanismos.
- Los factores que han incidido en el aseguramiento de la calidad en la educación superior de países desarrollados han sido variados y significativos.
- Estos cambios incluyen ajustes importantes en las políticas y reformas estructurales. Los cambios más llamativos, dentro de los cuales el control de calidad parece haberse enfocado en los sistemas de educación superior occidentales, son: masificación; los patrones cambiantes de financiación; comercialización; el papel cambiante del estado; el surgimiento de la nueva gestión pública; privatización de la educación superior; y cambios en la administración gubernamental.
- Los países en desarrollo también han sido testigos de cambios sin precedentes en sus sistemas de educación superior en las últimas décadas. Algunos de los factores más importantes que influyeron en el aumento de las políticas de la calidad son: Falta de efectividad en los procesos; Crisis en la educación superior; Reducción de barreras nacionales; El rol de las agencias transnacionales.

Conceptos de la calidad en la educación superior

- Una definición adecuada de la calidad requiere tanto una estrategia amplia para apuntar a los objetivos y resultados centrales, así como una estrategia específica para identificar los indicadores de calidad que se pueden usar para evaluar si se han alcanzado los objetivos y resultados identificados.
- También requiere una cuidadosa consideración de las diversas perspectivas de las partes interesadas.

- Un enfoque que se ha vinculado a la calidad de una institución se ha denominado "excelencia". Otra forma de ver la calidad en la educación es a través de la llamada "eficiencia".
- La educación superior no consiste en entregar especificaciones de la manera más perfecta posible.
- Se trata, sin duda, de fomentar, entre otras cosas, el desarrollo analítico y crítico del estudiante. Esto implica un compromiso constante con las "especificaciones", un proceso de revisión y reconceptualización.
- Los estudiantes son usuarios y al mismo tiempo socios en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- La calidad en la educación superior no es solo una cuestión de satisfacción.
- El propósito de la educación superior es proporcionar una fuerza laboral con una educación adecuada.
- En algunos casos, los servicios no solo son físicos, sino también intangibles mentalmente, porque son difíciles de comprender.

Regulación de la acreditación de la calidad en el plan Bolonia

- La Acreditación de la calidad en el Plan Bolonia fue visto como una iniciativa predominantemente estadounidense hasta la década de los noventa.
- En el área de acreditación, el sistema de educación superior estadounidense sirve como modelo para el resto del mundo.
- La acreditación, conocida también como garantía de calidad, es uno de los componentes clave para asegurar estándares apropiados y predefinidos de educación superior que beneficien a individuos y sociedades.

Tipos de sistemas de gestión de la calidad en la educación superior

- Diversos autores han afirmado que el modelo EFQM es aplicable y beneficioso para la educación superior, dado que genera un cambio

intangibles e inesperados en la interacción de las personas; otorga voz al personal de todos los niveles y permite un acercamiento entre los diversos participantes y establece una conexión adecuada entre los planes estratégicos y cómo se conseguirán los mismos en el futuro.

- Por tanto, diversos estudios han demostrado que el Modelo de Excelencia EFQM es totalmente apropiado y beneficioso para los contextos de educación superior, lo que lleva al desarrollo de prácticas de gestión mejoradas en ambos ámbitos académicos y en las áreas administrativas en que actúa.
- Los aspectos relacionados con la definición del cliente en la institución de educación superior siguen siendo controvertidos

Calidad docente percibida por los estudiantes en general de las titulaciones de humanidades

- Un componente clave de la evaluación de la calidad, la auditoría de la calidad y las revisiones institucionales dirigidas a la mejora en la educación superior es que la institución que se está revisando debe, en primer lugar, producir una autoevaluación de sí misma.
- En los diversos estudios que se han analizado en esta investigación, parece haber un esfuerzo concertado para centrarse en el estudiante como el principal "cliente" en la educación superior.
- Las encuestas a los estudiantes buscan conocer las opiniones de los estudiantes (como clientes) para determinar su satisfacción con la IES.

Diferencias en la percepción de la calidad derivadas de las características de los estudiantes (sexo, edad y titulación)

- Dado que los estudiantes son los únicos que pueden proporcionar un punto de vista desde la perspectiva de los receptores inmediatos, debe verse como una dimensión significativa para evaluar la calidad.
- En la actualidad, muchos IES utilizan los cuestionarios de comentarios de los alumnos, convirtiéndose en una práctica común en muchos países y

IES para que los estudiantes completen cuestionarios de comentarios al final de cada semestre.

- Se pueden conocer las necesidades de los estudiantes e identificar áreas para la reparación inmediata de la atención que afectan a los estudiantes.
- La excelencia en la enseñanza se puede identificar a través de la satisfacción del estudiante o, alternativamente, a través de la evaluación del desempeño del mismo. El concepto de excelencia ha ayudado a impulsar la mejora, pero el uso negligente del término puede generar expectativas poco realistas.

6.2. Limitaciones y prospectiva

La principal limitación que tuvo este trabajo fue lo acotado del tiempo para que los alumnos respondieran la encuesta. A su vez llevar los resultados para poder comparar con otras instituciones españolas, instituciones de otros países miembros de la UE e incluso de países por fuera de la Comunidad.

Por otro lado, sería de interés la opinión de los docentes, directivos, personal no docente de las instituciones y expertos sobre la visión de los mismos respecto al tema de la calidad institucional y sus opiniones de mejora.

Como un trabajo posterior, sería oportuno preguntar a los propios interesados (alumnos) cuál sería su aporte en los aspectos en que no consideran satisfactoria la labor de los docentes en cualquiera de los factores analizados.

También profundizar el estudio con el seguimiento sobre las mejoras (o no) ocurridas luego del conocimiento por parte de los docentes y directivos sobre los resultados de la encuesta.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aarrevaara, T. (2012). ¡Oh happy days! University reforms in Finland. *Cycles of University Reform: Japan and Finland Compared*. Tokyo: Center for National University Finance and Management, 79-92.
- Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A., & Omary, A. A. (2009). Kouzes and Posner's transformational leadership model in practice: The case of Jordanian schools. *Journal of Leadership Education*, 7(3), 265-283.
- Abundis, I. Y. R., Bajo, C. E. R. I., & Toledo, C. L. S. D. (2017). Algunas consideraciones sobre la gestión de la calidad de la Educación Superior. *Universidad y Sociedad*, 9(5), 54-62.
- Ackerman, R., & Schibrowsky, J. (2007). A business marketing strategy applied to student retention: A higher education initiative. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 9(3), 307-336.
- Aguado, M. L. (2018). La evaluación de la calidad de títulos universitarios: Dificultades percibidas por los responsables de los sistemas de garantía de calidad. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 263-284.
- Águila, S. (2016). En busca de la suficiencia financiera en la universidad pública española: De la financiación al control y la gestión de costes. *Intangible Capital*, 12(1), 17-50.
- Al-Tarawneh, H., & Mubaslat, M. (2011). The implementation of total quality management (TQM) on the higher educational sector in Jordan. *International Journal of Industrial Marketing*, 1(1), 1-10.
- Albornoz, M., & Osorio, L. (2017). Uso público de la información: el caso de los rankings de universidades. *CTS: Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 12(34), 11-49.
- Alcón, E. (2016). La internacionalización de los estudiantes universitarios. *La cuestión Universitaria*, (7), 32-39.
- Algaba Garrido, E. (2015). Universidad pública y privada en España: Dos modelos distintos con objetivos similares. *Encuentros multidisciplinares*. Acceso el 20 de diciembre de

2018.http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistan%C2%BA49/Eva_Algaba.pdf

- Ali, M., & Shastri, R. K. (2010). Implementation of total quality management in higher education. *Asian Journal of Business Management*, 2(1), 9-16.
- Allur, E. (2010). The dissemination of the EFQM self-evaluation model across Europe. *Review of International Comparative Management*, 11(5), 971-979.
- Almaamari, Q., Hashemi, A., Aljamrh, B. A., & Al-Harasi, A. H. (2017). The Relationship Between Total Quality Management Practices and Individual Readiness for Change at Petroleum Exploration and Production Authority in Yemen. *International Journal of Business and Industrial Marketing*, 2(6), 48-55.
- Altbach, P. G. (1999). The logic of mass higher education. *Tertiary Education & Management*, 5(2), 107-124.
- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 290-305.
- Altbach, P. G., & Salmi, J. (Eds.). (2013). *El camino hacia la excelencia académica: La constitución de Universidades de Investigación de Rango Mundial*. The World Bank. Acceso el 10 de enero de 2019. <https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/978-8-4155-0631-7>
- Alzafari, K., & Ursin, J. (2019). Implementation of quality assurance standards in European higher education: does context matter? *Quality in Higher Education*, 1-18.
- Amaral, A. M. (1998). The US accreditation system and the CRE's quality audits-a comparative study. *Quality Assurance in Education*, 6(4), 184-196.
- Amoedo Souto, C., & Administrativo, C. E. D. (2017). El impacto de las Leyes 39 y 40/2015 en las Universidades Públicas: contenido, hipótesis y retos de futuro. *Revista Española de Derecho Administrativo*, 182, 283-312.
- ANECA. (2012). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Acceso del 20 de enero de 2019. https://www.madrimasd.org/uploads/acreditacion/doc/ICU_2012.pdf

- ANECA. (2014). *Informe sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas*. Acceso del 20 de enero de 2019. <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2015/Informe-sobre-la-calidad-en-las-universidades-espanolas-2014>
- ANECA. (2015). *Criterios y directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)*. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Acceso del 20 de enero de 2019. https://enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Spanish_by%20ANECA.pdf
- AQU. (2006). *Se constituye la Red Española de Agencia de Calidad Universitaria*. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Acceso del 20 de enero de 2019. http://www.aqu.cat/aqu/actualitat/noticies/n6829_es.html
- Araújo, M., & Sampaio, P. (2014). The path to excellence of the Portuguese organisations recognised by the EFQM model. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(5-6), 427-438.
- Ardi, R., Hidayatno, A., & Yuri M. Zagloel, T. (2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*, 20(4), 408-428.
- Armanet, P. (2004). ¿Por qué asegurar la calidad? *Calidad en la Educación*, (21), 107-121.
- Armenteros, J. H., & García, J. A. P. (2015). La financiación universitaria como instrumento dinamizador de cambio en la universidad pública española. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 18(1), 79-96.
- Auz, J. V., Rivero, J. L. A., & López, J. G. (2018). Reflexiones sobre el plan de mejora en las Instituciones de Educación Superior. *Revista San Gregorio*, (22), 6-13.
- Aznar-Minguet, P., Ull, M. A., Martínez-Agut, M. P., & Piñero, A. (2017). Evaluar para transformar: evaluación de la docencia universitaria bajo el prisma de la sostenibilidad. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(1), 5-27.
- Balbastre-Benavent, F., & Canet-Giner, M. T. (2011). The strategy formation process in the EFQM Excellence Model: a critical review and new perspectives. *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(7), 727-742.

- Banning, J. H., & Bryner, C. E. (2001). A framework for organizing the scholarship of campus ecology. *Colorado State University Journal of Student Affairs*, 10, 9-20.
- Barrow, M., & Curzon-Hobson, A. (2003). From compliance to care: Stimulating change in a New Zealand polytechnic. *Quality in Higher Education*, 9(3), 267-272.
- Bashir, S. (2007). Trends in International Trade in Higher Education: Implications and Options for Developing Countries. Education Working Paper Series, Number 6. *World Bank Publications*.
- Bath, D., & Smith, C. (2004). Academic developers: An academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 9-27.
- Batory, A., & Lindstrom, N. (2011). The power of the purse: Supranational entrepreneurship, financial incentives, and European higher education policy. *Governance*, 24(2), 311-329.
- Bayraktar, E., Tatoglu, E., & Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish higher education. *Total Quality Management*, 19(6), 551-574.
- Bazargan, A. (2007). Problems of organising and reporting internal and external evaluation in developing countries: the case of Iran. *Quality in Higher Education*, 13(3), 207-214.
- Bendermacher, G. W. G., Oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 73(1), 39-60.
- Bennell, P., & Pearce, T. (2003). The internationalisation of higher education: exporting education to developing and transitional economies. *International Journal of Educational Development*, 23(2), 215-232.
- Benneworth, P., & Cunha, J. (2015). Universities' contributions to social innovation: reflections in theory & practice. *European Journal of Innovation Management*, 18(4), 508-527.
- Bejan, S. A., Janatuinen, T., Jurvelin, J., Klöpping, S., Malinen, H., Minke, B., & Vacareanu, R. (2015). Quality assurance and its impact from higher education institutions'

- perspectives: methodological approaches, experiences, and expectations. *Quality in Higher Education*, 21(3), 343-371.
- Berro, E. G., Martín, S. R., Amblàs, G., Puchades, F. M., Sallarés, J., & Bugeda, G. (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38(2), 29-40.
- Bevans-Gonzales, T. L., & Nair, A. T. (2004). The strengths and weaknesses of ISO 9000 in vocational education. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(2), 163-180.
- Bhambri, A., & Sonnenfeld, J. (1988). Organization structure and corporate social performance: A field study in two contrasting industries. *Academy of Management Journal*, 31(3), 642-662.
- Biglan, A. (1973). Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 204.
- Billing, D. (2004). International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity? *Higher education*, 47(1), 113-137.
- Billing, D., & Thomas, H. (2000). The international transferability of quality assessment systems for higher education: The Turkish experience. *Quality in Higher Education*, 6(1), 31-40.
- Birnbaum, R., Bensimon, E. M., & Neumann, A. (1989). Leadership in higher education: A multi-dimensional approach to research. *The Review of Higher Education*, 12(2), 101-105.
- Bjornavold, J., & Coles, M. (2008). Gobernanza de la educación y formación: el caso de los marcos de cualificaciones. *Revista europea de formación profesional*, (42), 221-257.
- Blackmore, J. A. (2004). A critical evaluation of academic internal audit. *Quality Assurance in Education*, 12(3), 128-135.
- Blackmur, D. (2004). Issues in higher education quality assurance. *Australian Journal of Public Administration*, 63(2), 105-116.
- Bleiklie, I. (2011). Excellence, Quality and The Diversity Of Higher Education Systems. *Questioning Excellence in Higher Education*, 21-35.

- Bleiklie, I., & Kogan, M. (2007). Organization and governance of universities. *Higher Education Policy*, 20(4), 477-493.
- Boele, E. B., Burgler, H., & Kuiper, H. (2008). Using EFQM in higher education: Ten years of experience with programme auditing at Hanzehogeschool Groningen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30, 94-110.
- Bornmann, L., Mittag, S., & Danie, H. D. (2006). Quality assurance in higher education—meta-evaluation of multi-stage evaluation procedures in Germany. *Higher Education*, 52(4), 687-709.
- Bou-Llusar, J. C., Escrig-Tena, A. B., Roca-Puig, V., & Beltrán-Martín, I. (2009). An empirical assessment of the EFQM Excellence Model: Evaluation as a TQM framework relative to the MBNQA Model. *Journal of Operations Management*, 27(1), 1-22.
- Bouranta, N., Psomas, E. L., & Pantouvakis, A. (2017). Identifying the critical determinants of TQM and their impact on company performance: Evidence from the hotel industry of Greece. *The TQM Journal*, 29(1), 147-166.
- Boyce, M. E. (2003). Organizational learning is essential to achieving and sustaining change in higher education. *Innovative Higher Education*, 28(2), 119-136.
- Boyd, D. C., & Singer, F. (2011). The meaning and evolution of teaching excellence: A 'radical' case study from Radford University, Virginia. *Inspiring Academics: Learning with the World's Great University Teachers*, 53-60.
- Bryant, M. (2013). International accreditations as drivers of business school quality improvement. *Journal of Teaching in International Business*, 24(3-4), 155-167.
- Burnes, B. (2005). Complexity theories and organizational change. *International Journal of Management Reviews*, 7(2), 73-90.
- Caballero, R. E. E., Moreno, A. G., & Algarín, H. D. J. H. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. *Educación y educadores*, 10(1), 63-77.
- Calvo-Mora, A., Leal, A., & Roldán, J. L. (2006). Using enablers of the EFQM model to manage institutions of higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(2), 99-122.

- Campatelli, G., Citti, P., & Meneghin, A. (2011). Development of a simplified approach based on the EFQM model and Six Sigma for the implementation of TQM principles in a university administration. *Total Quality Management & Business Excellence*, 22(7), 691-704.
- Cantero, J. M. M. (2009). Los sistemas de garantía de calidad. Una directriz europea. *Revista Fuentes*, (9), 118-150.
- Capdevila, M. L. S. (2000). La educación a lo largo de la vida, prioridad de la Unión Europea. *Educación XXI*, 3(1), 245-262
- Carden, F., & Alkin, M. C. (2012). Evaluation roots: An international perspective. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 8(17), 102-118.
- Cardoso, S., João Rosa, M., & Santos, C. S. (2013). Different academics' characteristics, different perceptions on quality assessment? *Quality Assurance in Education*, 21(1), 96-117.
- Cardoso, S., Tavares, O., & Sin, C. (2015). The quality of teaching staff: higher education institutions' compliance with the European Standards and Guidelines for Quality Assurance—the case of Portugal. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(3), 205-222.
- Carreras, J. (2007). Evaluación de la calidad docente y promoción del profesorado (V): Legislación universitaria española (c): desarrollo de la Ley Orgánica de Universidades (2002-2005). *Educación Médica*, 10(2), 67-68.
- Carrillo-Albornoz, E. J. O. (2009). Calidad y financiación de la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 133-141.
- Carrillo, M. R. (2005). El método abierto de coordinación: una técnica original de acción europea. *Gaceta Jurídica de la Unión Europea y de la competencia*, (239), 3-21.
- Castka, P., Prajogo, D., Sohal, A., & Yeung, A. C. (2015). Understanding firms' selection of their ISO 9000 third-party certifiers. *International Journal of Production Economics*, 162, 125-133.
- Castro, M. A. P. G., Trujillo, A. L., & Merino, D. S. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista española de educación comparada*, (12), 113-144.

- Chaparro, T. S. (2016). La Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad en la Enseñanza Superior (ENQA-European Association for Quality Assurance in Higher Education). Misión, relevancia y principales líneas de acción. *Revista de educación y derecho = Education and law review*, (13), 8-15.
- Chen, I. S., Chen, J. K., & Padró, F. F. (2017). Critical quality indicators of higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1-2), 130-146.
- Chenavaz, R. Y., & Jasimuddin, S. M. (2017). An analytical model of the relationship between product quality and advertising. *European Journal of Operational Research*, 263(1), 295-307.
- Cheong Cheng, Y., & Ming Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE bulletin*, 3, Acceso el 20 de diciembre de 2018. <http://personal.denison.edu/~whiteda/files/Teaching/Pedagogy/How%20to%20TA%20and%20lecture/sevenprinciples.pdf>
- Chin, K. S., & Pun, K. F. (2002). A proposed framework for implementing TQM in Chinese organizations. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(3), 272-294.
- Christopher, J. (2012). The adoption of internal audit as a governance control mechanism in Australian public universities—views from the CEOs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 34(5), 529-541.
- Clark, B. R. (1996). Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research. *Higher Education*, 32(4), 417-430.
- Clarke, M. (2002). Some guidelines for academic quality rankings. *Higher Education in Europe*, 27(4), 443-459.
- Clarke, M. (2007). The impact of higher education rankings on student access, choice, and opportunity. *Higher Education in Europe*, 32(1), 59-70.
- Clayson, D. E., & Haley, D. A. (2005). Marketing models in education: Students as customers, products, or partners. *Marketing Education Review*, 15(1), 1-10.

- Clement, M., McAlpine, L., & Waeytens, K. (2004). Fascinating Bologna: Impact in the nature and approach of academic development. *The International Journal for Academic Development*, 9(2), 127-131.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36.
- Codd, J., & Sullivan, K. (2005). Introduction: Is there a third way for education. *Education policy directions in Aotearoa New Zealand*. Southbank, Vic: Thomson Dumore, 3-18.
- Conde, M. J. R. (2011). La garantía de la calidad, base de la movilidad. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 99-117.
- Conley-Tyler, M. (2005). A fundamental choice: Internal or external evaluation? *Evaluation Journal of Australasia*, 4(1-2), 3-11.
- Consejo Europeo. (1998). 98/561/CE: Recomendación del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior. Acceso el 20 de diciembre de 2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:31998H0561>
- Corbella, M. R. (2004). El espacio europeo de educación superior y las titulaciones de Educación. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (51), 61-80.
- Corbella, M. R., & Sánchez, A. V. (2004). La red de educación y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (49), 21-38.
- Conti, T. A. (2007). A history and review of the European Quality Award Model. *The TQM Magazine*, 19(2), 112-128.
- Crespo MacLennan, J. (2011). La internacionalización de la universidad española y su contribución a la proyección exterior del país. *Boletín Elcano*, (133), 1-8.
- Crossan, M. (2003). Chris Argyris and Donald Schön's Organizational Learning: There is no silver bullet. *Academy of Management Perspectives*, 17(2), 38-39.
- Cruikshank, M. (2003). Total quality management in the higher education sector: a literature review from an international and Australian perspective. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14(10), 1159-1167.

- Csizmadia, T., Enders, J., & Westerheijden, D. F. (2008). Quality management in Hungarian higher education: Organisational responses to governmental policy. *Higher Education*, 56(4), 439-455.
- Cua, K. O., McKone, K. E., & Schroeder, R. G. (2001). Relationships between implementation of TQM, JIT, and TPM and manufacturing performance. *Journal of Operations Management*, 19(6), 675-694.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: from monitoring to management. *Quality Assurance in Education*, 11(1), 5-14.
- Da Rosa, M. J. P., Saraiva, P. M., & Diz, H. (2003). Excellence in Portuguese higher education institutions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14(2), 189-197.
- Dale, B. G., Van der Wiele, A., & Van Iwaarden, J. D. (1999). TQM: An overview. *Managing Quality*, 3-33.
- Davis, M. H., & Harden, R. M. (2002). Leadership in education and the strategy of the dolphin. *Medical Teacher*, 24(6), 581-584.
- Davies, J. (2008). Integration: is it the key to effective implementation of the EFQM Excellence Model? *International Journal of Quality & Reliability Management*, 25(4), 383-399.
- Davies, J., Douglas, A., & Douglas, J. (2007). The effect of academic culture on the implementation of the EFQM Excellence Model in UK universities. *Quality Assurance in Education*, 15(4), 382-401.
- David, M. E. (2008). Research quality assessment and the metrication of the social sciences. *European Political Science*, 7(1), 52-63.
- De Garay, A. (2012). Los diez primeros años del Proceso de Bolonia en la educación superior en Europa. *Revista de la educación superior*, 41(162), 113-126.
- de Juanas Oliva, Á. (2010). Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Foro de educación*, 8(12), 69-91.

- De-la-Moneda-Corrochano, M. (2016). Las cifras de la enseñanza universitaria en documentación en España: 2014. *Anuario Think EPI*, 10.
- Del Pozo Andrés, M. D. M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones pedagógicas*, (19), 55-73.
- De Vergara, D. L., Suárez, A. A. G., & Miranda, A. J. M. (2014). Calidad de la educación superior: Un análisis de sus principales determinantes. *Saber, ciencia y libertad*, 9(1), 157-170.
- De Vincenzi, A. (2018). Buenas prácticas en proceso de aseguramiento de la calidad. *Revista Argentina de Investigación en Negocios*, 4(2), 109-116.
- Declaración de Bergen. (2005). Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Acceso el 20 de diciembre de 2018. http://institucional.us.es/eees/formacion/html/bergen_declaracion.htm
- Deem, R., & Brehony, K. J. (2005). Management as ideology: The case of 'new managerialism' in higher education. *Oxford Review of Education*, 31(2), 217-235.
- Del Pozo Andrés, M. D. M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: una perspectiva europea. *Cuestiones pedagógicas*, (19), 55-73.
- Dettmer, J. (2008). Convergencia, divergencia y acreditación en la enseñanza de la ingeniería: el caso de Europa. *Revista de la educación superior*, 37(147), 89-105.
- Dill, D. D., & Beerkens, M. (2013). Designing the framework conditions for assuring academic standards: lessons learned about professional, market, and government regulation of academic quality. *Higher Education*, 65(3), 341-357.
- Doeleman, H. J., Ten Have, S., & Ahaus, C. T. B. (2014). Empirical evidence on applying the European Foundation for Quality Management Excellence Model, a literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(5-6), 439-460.
- Doherty, G. D. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*, 16(3), 255-265.
- Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60.

- Eaton, J. S. (2013). The changing role of accreditation: Should it matter to governing boards. *Trusteeship Magazine-Association of Governing Boards*. Acceso el 20 de enero de 2019. [https://scholar.google.es/scholar?q=related:iOLcVsOKGUIJ:scholar.google.com/&scioq=Eaton+\(2013+ACCREDITATION&hl=es&as_sdt=0,5#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AiOLcVsOKGUIJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des%26scioq%3DEaton%2B\(2013%2BACCREDITATION](https://scholar.google.es/scholar?q=related:iOLcVsOKGUIJ:scholar.google.com/&scioq=Eaton+(2013+ACCREDITATION&hl=es&as_sdt=0,5#d=gs_cit&u=%2Fscholar%3Fq%3Dinfo%3AiOLcVsOKGUIJ%3Ascholar.google.com%2F%26output%3Dcite%26scirp%3D0%26hl%3Des%26scioq%3DEaton%2B(2013%2BACCREDITATION)
- El Abbadi, L., Bouayad, A., & Lamrini, M. (2013). ISO 9001 and the Field of Higher Education: Proposal for an Update of the IWA 2 Guidelines. *Quality Approaches in Higher Education*, 4(2), 14-19.
- El-Khawas, E. (2001). Who's in charge of quality? The governance issues in quality assurance. *Tertiary Education & Management*, 7(2), 111-119.
- El Shenawy, E., Baker, T., & Lemak, D. J. (2007). A meta-analysis of the effect of TQM on competitive advantage. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 24(5), 442-471.
- Elías Andreu, M., & Daza Pérez, L. (2014). Sistema de becas y equidad participativa en la universidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 2014, vol. 7, num. 1, p. 233-251.
- Elton, L. (1998). Dimensions of excellence in university teaching. *The International Journal for Academic Development*, 3(1), 3-11.
- Ernest Osseo-Asare, A., & Longbottom, D. (2002). The need for education and training in the use of the EFQM model for quality management in UK higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, 10(1), 26-36.
- Eskildsen, J. K., Kristensen, K., & JørnJuhl, H. (2004). Private versus public sector excellence. *The TQM Magazine*, 16(1), 50-56.
- Ewell, P. (2010). Twenty years of quality assurance in higher education: what's happened and what's different? *Quality in Higher Education*, 16(2), 173-175.
- Fabela-Cárdenas, M. A., & García-Treviño, A. H. (2014). Gestión de la calidad educativa en educación superior del sector privado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 65-82.

- Farrington, D. J. (2001). Borderless higher education: challenges to regulation, accreditation, and intellectual property rights. *Minerva*, 39(1), 63-84.
- Favaretti, C., De Pieri, P., Torri, E., Guarrera, G., Fontana, F., Debiassi, F., & Flor, L. (2015). An EFQM excellence model for integrated healthcare governance. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 28(2), 156-172.
- Federkeil, G. (2008). Rankings and quality assurance in higher education. *Higher Education in Europe*, 33(2-3), 219-231.
- Feigenbaum, A. V. (1999). The new quality for the twenty-first century. *The TQM Magazine*, 11(6), 376-383.
- Ferlie, E., Musselin, C., & Andresani, G. (2008). The steering of higher education systems: a public management perspective. *Higher Education*, 3(56), 325-348.
- Fernández, J. T. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. Teacher professionalisation in the European 2010 scenario. A training point of view. *Revista de educación*, 349, 463-477.
- Fernández, G. C., Vázquez, J. M. G., & Corredoira, M. D. L. Á. Q. (2007). La importancia de los stakeholders de la organización: un análisis empírico aplicado a la empleabilidad del alumnado de la universidad española. *Investigaciones europeas de Dirección y economía de la Empresa*, 13(2), 13-32.
- Fombrun, C., & Shanley, M. (1990). What's in a name? Reputation building and corporate strategy. *Academy of management Journal*, 33(2), 233-258.
- Fombrun, C., & Van Riel, C. (1997). The reputational landscape. *Corporate reputation review*, 1-16.
- Fonseca, L. M. (2015). From Quality Gurus and TQM to ISO 9001: 2015: a review of several quality paths. *International Journal for Quality Research (IJQR)*, 9(1), 167-180.
- Fontalvo, T. J., & De La Hoz, E. J. (2018). Diseño e Implementación de un Sistema de Gestión de la Calidad ISO 9001: 2015 en una Universidad Colombiana. *Formación universitaria*, 11(1), 35-44.
- Fournier, V., & Grey, C. (2000). At the critical moment: Conditions and prospects for critical management studies. *Human relations*, 53(1), 7-32.

- Fox, J., & Weisberg, S. (2020). *car: Companion to Applied Regression*. [R package]. Retrieved from <https://cran.r-project.org/package=car>.
- Frazer, M. (2003). Quality assurance in higher education. In *Quality assurance in higher education* (pp. 17-34). Routledge.
- Freire Seoane, M., & Teijeiro Álvarez, M. (2010). Revisión histórica de la garantía de calidad externa en las instituciones de educación superior. *Revista de la educación superior*, 39(155), 123-135.
- Frevert, U. (2005). Europeanizing German History. *Bulletin of the German Historical Institute*, 36, 9-31.
- Fuentes, M. D. M. F., & Torres, N. E. H. (2002). Variables críticas en la medición del desempeño en empresas con implantación de la gestión de la calidad total. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 8(2), 87-102.
- Fundación, C. Y. D. (2013). Informe CYD 2012: La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Acceso el 20 de diciembre de 2018. <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/informe-cyd-2012/>
- García-Peñalvo, F. J. (2016). La tercera misión. *Education in the Knowledge Society*, 17(1), 7-18.
- García, J. A., Rodríguez-Sánchez, R., Fdez-Valdivia, J., Torres-Salinas, D., & Herrera, F. (2012). Ranking of research output of universities on the basis of the multidimensional prestige of influential fields: Spanish universities as a case of study. *Scientometrics*, 93(3), 1081-1099.
- GairínSallán, J. (1999). La calidad, un concepto controvertido. *Educación*, (24), 011-45.
- Geesa, R. L., Stith, K. M., & Rose, M. A. (2022). Preparing school and district leaders for success in developing and facilitating integrative STEM in higher education. *Journal of Research on Leadership Education*, 17(2), 139-159.
- Gerber, T. P., & Schaefer, D. R. (2004). Horizontal stratification of higher education in Russia: Trends, gender differences, and labor market outcomes. *Sociology of Education*, 77(1), 32-59.

- Gerbic, P., & Kranenburg, I. (2003). The impact of external approval processes on programme development. *Quality in Higher Education*, 9(2), 169-177.
- Gharakhani, D., Rahmati, H., Farrokhi, M. R., & Farahmandian, A. (2013). Total quality management and organizational performance. *American Journal of Industrial Engineering*, 1(3), 46-50.
- Ghinea, V. M., Dima, A. M., & Hadad, S. (2017). Excellence Model for Sustainable Convergence in the EU Higher Education. *Amfiteatru Economic*, 19(11), 1107-1122.
- Gift, S. I., & Bell-Hutchinson, C. (2007). Quality assurance and the imperatives for improved student experiences in higher education: The case of the University of the West Indies. *Quality in Higher Education*, 13(2), 145-157.
- Gil, Y. (2010). Calidad y Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado. [Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. Málaga].
- Gillespie Finney, T., & Zachary Finney, R. (2010). Are students their universities' customers? An exploratory study. *Education+ Training*, 52(4), 276-291.
- Gioia, D. A., Schultz, M., & Corley, K. G. (2000). Organizational identity, image, and adaptive instability. *Academy of Management Review*, 25(1), 63-81.
- Goldring, E., & Greenfield, W. (2002). Understanding the evolving concept of leadership in education: Roles, expectations, and dilemmas. *Yearbook-National Society for the study of Education*, 1, 1-19.
- Gómez, F. M. (2016). La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EEES. *La cuestión universitaria*, (5), 180-190.
- Gómez, M. L. N., & Gutiérrez, O. D. M. (2001). Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España. *Estudios de economía aplicada*, (19), 69-86.
- Gómez Gómez, J., Martínez Costa, M., & Martínez Lorente, Á. R. (2011). A critical evaluation of the EFQM model. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 28(5), 484-502.
- Gómez, J. G., Martínez Costa, M., & Martínez Lorente, Á. R. (2017). EFQM Excellence Model and TQM: an empirical comparison. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1-2), 88-103.

- Gómez-López, R., López-Fernández, M. C., & Serrano-Bedia, A. M. (2017). Implementation barriers of the EFQM excellence model within the Spanish private firms. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(7-8), 695-711.
- González, F. F. L. (2010). El Plan Bolonia y la reforma de la Universidad. *Página abierta*, (207), 18-27.
- González-Serrano, M. D. C. C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104.
- González, Z. R. (2014). El sistema de aseguramiento de la calidad en la educación superior. *Saber, ciencia y libertad*, 9(2), 11-14.
- González, L. E., & Espinoza, Ó. (2008). Calidad en la educación superior: concepto y modelos. *Calidad en la Educación*, (28), 248-276.
- Gornitzka, Å., & Maassen, P. (2000). Hybrid steering approaches with respect to European higher education. *Higher education policy*, 13(3), 267-285.
- Gosen, J., Babbar, S., & Prasad, S. (2005). Quality and developing countries: the role of international and organizational factors. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 22(5), 452-464.
- Gosling, D., & Hannan, A. (2007). Responses to a policy initiative: the case of Centres for Excellence in Teaching and Learning. *Studies in Higher Education*, 32(5), 633-646.
- Green, T. J. (2012). TQM and organisational culture: how do they link? *Total Quality Management & Business Excellence*, 23(2), 141-157.
- Gutiérrez, A. F. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (51), 207-220.
- Gutiérrez, L. J. G., Torres, I. T., & Molina, V. B. (2010). Quality management initiatives in Europe: An empirical analysis according to their structural elements. *Total Quality Management*, 21(6), 577-601.

- Haffer, R. (2016). Development of a Model of Business Performance Measurement System for Organisational Self-Assessment. the Case of Poland. *Journal of Positive Management*, 7(3), 20-46.
- Halbesleben, J. R., Becker, J. A., & Buckley, M. R. (2003). Considering the labor contributions of students: An alternative to the student-as-customer metaphor. *Journal of Education for Business*, 78(5), 255-257.
- Hall, R. H., Johnson, N. J., & Haas, J. E. (1967). Organizational size, complexity, and formalization. *American Sociological Review*, 903-912.
- Hämäläinen, K. (2003). Common standards for programme evaluations and accreditation? *European Journal of Education*, 38(3), 291-300.
- Harclerod, F. F. (1980). The context of academic program evaluation. *New Directions for Institutional Research*, 1980(27), 1-20.
- Harman, G. (2011). Competitors of Rankings: New Directions in Quality Assurance and Accountability. *University Rankings*, 35-53.
- Haug, G. (2016). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La cuestión universitaria*, (6), 20-29.
- Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 26(2), 207-223.
- Harvey, L. (2007). Epistemology of Quality. *Perspectives in Education*, 25(3), 1-13.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming Quality Evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.
- Harvey, L., & Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: moving on. In *Quality assurance in higher education* (pp. 225-245). Springer.
- Haug, G. (2016). La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea. *La cuestión universitaria*, (6), 20-29.
- Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the battle for world-class excellence. *Higher Education Management and Policy*, 21(1), 1-22.

- Heras-Saizarbitoria, I., Marimon, F., & Casadesús, M. (2012). An empirical study of the relationships within the categories of the EFQM model. *Total Quality Management & Business Excellence*, 23(5-6), 523-540.
- Hernández, G., Arcos, J. L., & Sevilla, J. J. (2013). Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. *Calidad en la educación*, (39), 81-115.
- Hernández Pina, F., & Díaz Martínez, E. (2010). La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias. *Revista Fuentes*, 10, 69-82.
- Herrero, L. L. (2015). The future of Spanish public Universities: The challenges of the excellence debate. *Encounters in Theory and History of Education*, 16, 146-164.
- Hides, M. T., Davies, J., & Jackson, S. (2004). Implementation of EFQM excellence model self-assessment in the UK higher education sector—lessons learned from other sectors. *The TQM Magazine*, 16(3), 194-201.
- Hillman, G. P. (1994). Making self-assessment successful. *The TQM Magazine*, 6(3), 29-31.
- Hodson, P., & Thomas, H. (2003). Quality assurance in higher education: fit for the new millennium or simply year 2000 compliant? *Higher education*, 45(3), 375-387.
- Hornsby, D. J., & Osman, R. (2014). Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher Education*, 67(6), 711-719.
- Hou, A. Y. C. (2014). Quality in cross-border higher education and challenges for the internationalization of national quality assurance agencies in the Asia-Pacific region: the Taiwanese experience. *Studies in Higher Education*, 39(1), 135-152.
- Houston, D. (2007). TQM and higher education: A critical systems perspective on fitness for purpose. *Quality in Higher Education*, 13(1), 3-17.
- Houston, D. (2010). Achievements and Consequences of Two Decades of Quality Assurance in Higher Education: A Personal View from the Edge. *Quality in Higher Education*, 16(2), 177-180.
- Huang, F. (2007). Internationalization of higher education in the developing and emerging countries: A focus on transnational higher education in Asia. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), 421-432.

- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlín. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (49), 149-164.
- Iacovidou, M., Antonaras, A., & Memtsa, C. (2010). Service Quality: Quality Management in Higher Education using Stakeholder Approach. *International Journal of Excellence in Public Sector Management*, 81(181), 1-18.
- INE. (2022). Población por edad. Acceso el 5 de julio de 2022. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=01003.px>
- Ismail, R., Murad, M. A. A., Jabar, M. A., & Nor, R. N. H. (2015). The effect of information systems criterion on the EFQM model in institutions of higher education. *American Journal of Applied Sciences*, 12(12), 993-999.
- Jabnoun, N. (2005). Organizational structure for customer-oriented TQM: an empirical investigation. *The TQM Magazine*, 17(3), 226-236.
- Jackson, N. (1997). Internal academic quality audit in UK higher education: part II- implications for a national quality assurance framework. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 46-54.
- Jacobs, B., & Suckling, S. (2007). Assessing customer focus using the EFQM Excellence Model: a local government case. *The TQM Magazine*, 19(4), 368-378.
- Jameson, J. (2018). Critical corridor talk: Just gossip or stoic resistance? Unrecognised informal Higher Education leadership. *Higher Education Quarterly*, 72(4), 375-389.
- Jeliazkova, M., & Westerheijden, D. F. (2002). Systemic adaptation to a changing environment: Towards a next generation of quality assurance models. *Higher education*, 44(3-4), 433-448.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies, and a research agenda. *Higher education*, 56(3), 303-324.
- Jorge Gamboa, A., & Filipe Melão, N. (2012). The impacts and success factors of ISO 9001 in education: Experiences from Portuguese vocational schools. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 29(4), 384-401.

- Jungblut, J., Vukasovic, M., & Stensaker, B. (2015). Student perspectives on quality in higher education. *European Journal of Higher Education*, 5(2), 157-180.
- Juran, J. M. (1990). *Juran y la planificación para la calidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Kallur, H. (2009). Helpful strategies for international student recruitment. *International students: Strengthening a critical resource*, 85-90.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching: Emphasising reflective practice. *Higher education*, 47(3), 283-310.
- Kanji, G., & Moura e Sá, P. (2003). Sustaining healthcare excellence through performance measurement. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14(3), 269-289.
- Karahan, M., & Mete, M. (2014). Examination of total quality management practices in higher education in the context of quality sufficiency. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109, 1292-1297.
- Kasperaviciute, R. (2013). Application of ISO 9001 and EFQM excellence model within higher education institutions: practical experiences analysis. *Social Transformations in Contemporary Society*, 1(1), 81-92.
- Kaupila, O. (2016). Excellence in teaching: Centres of Excellence in Finnish university education 2010–2012. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 3(1), 14.
- Keeling, R. (2006). The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission's expanding role in higher education discourse. *European journal of education*, 41(2), 203-223.
- Keeling, R. P., Underhile, R., & Wall, A. F. (2007). Horizontal and vertical structures: The dynamics of organization in higher education. *Liberal Education*, 93(4), 22-31.
- Kekäle, J. (2002). Conceptions of quality in four different disciplines. *Tertiary Education and Management*, 8(1), 65-80.
- Kember, D., Leung, D. Y., & Kwan, K. (2002). Does the use of student feedback questionnaires improve the overall quality of teaching? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 411-425.
- Kemp, L. J. (2013). Modern to postmodern management: developments in scientific management. *Journal of Management History*, 19(3), 345-361.

- Kettunen, J. M. (2011). Evaluation of the centres of excellence in higher education. *Tertiary Education and Management*, 17(2), 151-161.
- Khaled Omar, M., & Murgan, S. (2014). An improved model for the cost of quality. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 31(4), 395-418.
- Khodayari, F., & Khodayari, B. (2011). Service quality in higher education. *interdisciplinary Journal of Research in Business*, 1(9), 38-46.
- Klerides, E., Kotthoff, H. G., & Pereyra, M. (2014). Guest Editors' Introduction:(Re) reading Europe and the World: An Initial Note on Neo-Empires of Knowledge in Education. *European Education*, 46(1), 3-11.
- Krčmářová, J. (2011). The third mission of higher education institutions: conceptual framework and application in the Czech Republic. *European Journal of Higher Education*, 1(4), 315-331.
- Kristensen, B. (2010). Has external quality assurance actually improved quality in higher education over the course of 20 years of the 'Quality Revolution'? *Quality in Higher Education*, 16(2), 153-157.
- Krüger, V. (2001). Main schools of TQM: "the big five". *The TQM magazine*, 13(3), 146-155.
- Kondo, Y. (2000). Attractive quality: its importance and the points of remark. *Total Quality Management*, 11(4-6), 647-651.
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The journal of higher education*, 79(5), 540-563.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality assurance in education*, 12(2), 61-69.
- Lakshman, C. (2006). A theory of leadership for quality: Lessons from TQM for leadership theory. *Total Quality Management & Business Excellence*, 17(1), 41-60.
- Land, R., & Gordon, G. (Eds.). (2013). *Enhancing quality in higher education: International perspectives*. Routledge.

- Lemaitre, M. J. (2003). Aseguramiento de la calidad en la Educación Superior: Opciones y modelos. *Pensamiento Educativo*, 33, 212-229.
- Lemaitre, M. J. (2004). Redes de agencias de aseguramiento de la calidad de la educación superior a nivel internacional y regional. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 73-87.
- Lemaitre, M. J. (2005). La calidad colonizada: universidad y globalización. *Revista de la educación superior*, 34(133), 123-134.
- Levy, G. D., & Ronco, S. L. (2012). How benchmarking and higher education came together. *New Directions for Institutional Research*, 2012(156), 5-13.
- Lim, D. (2018). *Quality assurance in higher education: A study of developing countries: A study of developing countries*. Routledge.
- Lingenfelter, P. E. (2003). Educational accountability: Setting standards, improving performance. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 35(2), 18-23.
- Liston, C. B. (1999). Accreditation and quality auditing: how relevant are they to physical therapy? *Physical therapy reviews*, 4(2), 87-96.
- Lomas, L. (2007). Are Students Customers? Perceptions of Academic Staff. *Quality in Higher Education*, 13(1), 31-44.
- Longbottom, D., Osseo-Asare Jr, A. E., Chourides, P., & Murphy, W. D. (2006). Real quality: does the future of TQM depend on internal marketing? *Total Quality Management & Business Excellence*, 17(6), 709-732.
- López, I. G. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(10), 445-468.
- López-Mendoza, A. (2016). Evaluación y acreditación de la educación superior en México y en los Estados Unidos de América superior. *EDUCIENCIA*, 16-26.
- López, J. M. V., & Martos, R. G. (2014). Los flujos de movilidad ERASMUS al término del programa Lifelong Learning y comienzo del ERASMUS+. *RIESED: Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(3), 37-57.

- López, R., & Enrique, L. (2016). La evaluación de la educación superior: Un campo de tensiones. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 11(11), 125-138.
- Luijten-Lub, A., Van der Wende, M., & Huisman, J. (2005). On cooperation and competition: A comparative analysis of national policies for internationalisation of higher education in seven Western European countries. *Journal of Studies in International Education*, 9(2), 147-163.
- Lundquist, R. (1997). Quality systems and ISO 9000 in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 22(2), 159-172.
- Luzón, A., & Torres, M. (2016). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (1), 53-66
- Maassen, P. A. (1997). Quality in European higher education: Recent trends and their historical roots. *European Journal of education*, 111-127.
- Maassen, P. A., & Olsen, J. P. (Eds.). (2007). *University dynamics and European integration* (Vol. 4). Springer.
- Maassen, P., & Stensaker, B. (2011). The knowledge triangle, European higher education policy logics and policy implications. *Higher Education*, 61(6), 757-769.
- Maderuelo Fernández, J. A. (2002). Gestión de la calidad total: El modelo EFQM de excelencia. *Medifam*, 12(10), 41-54.
- Madriaga, M., & Morley, K. (2016). Awarding teaching excellence: 'what is it supposed to achieve?' Teacher perceptions of student-led awards. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 166-174.
- Mai, L. W. (2005). A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 21(7-8), 859-878.
- Malamud, O. (2010). The Structure of European Higher Education in the Wake of the Bologna Reforms. In *American Universities in a Global Market* (pp. 205-230). University of Chicago Press. Acceso el 20 de noviembre de 2018. <https://www.nber.org/chapters/c11597.pdf>

- Manatos, M. J., Sarrico, C. S., & Rosa, M. J. (2017). The integration of quality management in higher education institutions: a systematic literature review. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28(1-2), 159-175.
- Manzano Arrondo, V., & Andrés Zambrana, L. (2004). ¿Hacia dónde camina la Universidad? Reflexiones acerca del EEES. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 269-276.
- Marginson, S. (2004). National and global competition in higher education. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 1-28.
- Marginson, S. (2006). Dynamics of national and global competition in higher education. *Higher education*, 52(1), 1-39.
- Marić, I. (2013). Stakeholder analysis of higher education institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems: INDECS*, 11(2), 217-226.
- Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 35(1), 2-10.
- Martín, M. M., & Junyent, M. V. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de educación*, (1), 213-234.
- Martínez, R. (2012). Reflexiones en torno al sistema de gobierno de las universidades ante el reto de la modernización de la gobernanza universitaria. *Revista catalana de dret públic*, 44, 110-154.
- Martínez Iñiguez, J. E., Tobón, S., & Romero Sandoval, A. (2017). Problemáticas relacionadas con la acreditación de la calidad de la educación superior en América Latina. *Innovación educativa*, 17(73), 79-96.
- McAdam, R., & Welsh, W. (2000). A critical review of the business excellence quality model applied to further education colleges. *Quality Assurance in Education*, 8(3), 120-130.
- McCarthy, M. M. (2002). Educational leadership preparation programs: A glance at the past with an eye toward the future. *Leadership and policy in schools*, 1(3), 201-221.
- McCulloch, M. (1993). Total quality management: its relevance for higher education. *Quality assurance in education*, 1(2), 5-11.

- McCulloch, A. (2010). Excellence in doctoral supervision: Competing models of what constitutes good supervision. *9th*, 175. Acceso el 10 de enero de 2019. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30174588/qpr2010_proceedings.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1548445787&Signature=nXnYcoj8Wp3dEE7fWZB9hgo%2FOGw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DChanging_pathways_to_the_Doctorate.pdf#page=187
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation—the chosen route to school improvement in Ireland? *Studies in Educational Evaluation*, *31*(4), 267-282.
- Mech, T. (1997). The managerial roles of chief academic officers. *The Journal of Higher Education*, *68*(3), 282-298.
- Mehralizadeh, Y., JafarPakseresht, M., Baradaran, M., & Shahi, S. (2007). The dilemma of internal evaluation in higher education: a longitudinal case study. *Quality assurance in education*, *15*(3), 352-368.
- Mehralizadeh, Y., & Safaeemoghaddam, M. (2010). The applicability of quality management systems and models to higher education: A new perspective. *The TQM Journal*, *22*(2), 175-187.
- Meirovich, G. (2006). Quality of design and quality of conformance: Contingency and synergistic approaches. *Total Quality Management & Business Excellence*, *17*(2), 205-219.
- Meirovich, G., & Romar, E. J. (2006). The difficulty in implementing TQM in higher education instruction: The duality of instructor/student roles. *Quality Assurance in Education*, *14*(4), 324-337.
- Mergen, E., Grant, D., & Widrick, S. M. (2000). Quality management applied to higher education. *Total Quality Management*, *11*(3), 345-352.
- Michalska, J. (2008). Using the EFQM excellence model to the process assessment. *Journal of Achievements in Materials and Manufacturing Engineering*, *27*(2), 203-206.
- Michavila, F. (2013). La universidad española en cifras 2012. In *Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE)*.

- Miguel-Dávila, J. A., Martín Sánchez, M., & Rodrigues, P. M. M. (2014). El rol mediador del aprendizaje entre el liderazgo y la realización del trabajador. *Intangible capital*, 10, 75-100.
- Millot, B. (2015). International rankings: Universities vs. higher education systems. *International Journal of Educational Development*, 40, 156-165.
- Ministerio de Educación. (2010). *Estrategia Universidad 2015. Contribución de las Universidades al progreso socioeconómico español*. Acceso del 20 de enero de 2019. <https://www.eoi.es/es/savia/publicaciones/20447/estrategia-universidad-2015-contribucion-de-las-universidades-al-progreso-socioeconomico-espanol>
- Ministerio de Universidades. (2021). Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Publicación 2020-2021. Acceso el 5 de julio de 2022. Recuperado de: https://www.universidades.gob.es/stfls/universidades/Estadisticas/ficheros/Datos_y_Cifras_2020-21.pdf
- Moledo, M. L., Argos, J., García, J. H., & Vila, J. V. (2013). El acceso y la entrada del estudiante a la universidad: Situación y propuestas de mejora facilitadoras del tránsito. *Educación XXI*, 17(1), 15-38.
- Montesinos, P., Carot, J. M., Martínez, J. M., & Mora, F. (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher Education in Europe*, 33(2-3), 259-271.
- Moreira, M. A. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista española de pedagogía*, 85-100.
- Motwani, J. (2001). Critical factors and performance measures of TQM. *The TQM magazine*, 13(4), 292-300
- Muñoz, C. P., Nieto, B. B., Méndez, M. J. M., & Morillejo, E. A. (2011). Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas. *Revista española de pedagogía*, 145-163.
- Murray, S., & Robinson, H. (2001). Graduates into sales—employer, student and university perspectives. *Education+ Training*, 43(3), 139-145.

- Nabitz, U., Schramade, M., & Schippers, G. (2006). Evaluating treatment process redesign by applying the EFQM Excellence Model. *International Journal for Quality in Health Care*, 18(5), 336-345.
- Nag, R., Hambrick, D. C., & Chen, M. J. (2007). What is strategic management, really? Inductive derivation of a consensus definition of the field. *Strategic management journal*, 28(9), 935-955.
- Neave, G. (1990). La educación superior bajo la evaluación estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988. *Universidad Futura*, 2(5), 4-16.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in higher education*, 27(4), 405-417.
- Nwankwo, S. (2000). Quality assurance in small business organisations: myths and realities. *International journal of Quality & reliability management*, 17(1), 82-99.
- Oakland, J. (2005). From quality to excellence in the 21st century. *Total Quality Management and Business Excellence*, 16(8-9), 1053-1060.
- Odell, S. J. (1997). Preparing teachers for teacher leadership. *Action in teacher education*, 19(3), 120-124.
- Olaskoaga-Larrauri, J., Barrenetxea-Ayesta, M., Cardona-Rodríguez, A., José Mijangos-Del Campo, J., & Barandiaran-Galdós, M. (2016). Between efficiency and transformation: the opinion of deans on the meaning of quality in Higher Education. *European Journal of Education*, 51(2), 257-269.
- Oliva, Á. D. J., & Llera, J. A. B. (2013). Valoraciones de los estudiantes de ciencias de la educación sobre la calidad de la docencia universitaria. *Educación XXI*, 17(1), 59-82.
- Olmos, M. F. (2010). La movilidad: sello distintivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol, 3(3), 112-124.
- Olsen, J. P., & Maassen, P. (2007). European Debates on the Knowledge Institution: The Modernization of the University at the European Level. In *University Dynamics and European Integration* (pp. 3-22). Springer, Dordrecht.

- Ooi, K. B., Arumugam, V., Teh, P. L., & Yee-Loong Chong, A. (2008). TQM practices and its association with production workers. *Industrial Management & Data Systems*, 108(7), 909-927.
- Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2010). The globalization and marketization of higher education: Some insights from the standpoint of institutional theory. *Globalization and internationalization in higher education: Theoretical, strategic and management perspectives*, 65-80.
- Orozco, M. F. (2007). Repensar la calidad en la educación superior en el nuevo milenio. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 52-59.
- Ortiz Lozano, J. M., & Rúa Vieites, A. (2016). Gestión de la Calidad y Diseño Específico de los Procesos de Admisión en el Sistema Universitario Español: Estudio de Caso en una Universidad Privada. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2017, 15(1), 87-106.
- Osseo-Asare, A. E., Longbottom, D., & Murphy, W. D. (2005). Leadership best practices for sustaining quality in UK higher education from the perspective of the EFQM Excellence Model. *Quality Assurance in Education*, 13(2), 148-170.
- Otok, R., Levin, I., Sitko, S., & Flahault, A. (2011). European Accreditation of Public Health Education. *Public Health Reviews*, 1(33), 30-38.
- Palomares-Montero, D., García-Aracil, A., & Castro-Martínez, E. (2008). Evaluación de las instituciones de educación superior: revisión bibliográfica de sistema de indicadores. *Revista española de documentación científica*, 31(2), 205-229.
- Parker, J., & Van Teijlingen, E. (2012). The Research Excellence Framework (REF): Assessing the impact of social work research on society. *Practice*, 24(1), 41-52.
- Parlamento europeo y Consejo. (2006). 2006/143/CE. Recomendación del Parlamento europeo y del consejo de 15 de febrero de 2006, sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad de la enseñanza superior. Acceso el 20 de diciembre de 2018. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:32006H0143>

- Parumasur, S. B., & Govender, P. (2013). Role of monitoring and controlling quality in total quality management (TQM). *Problems and Perspectives in Management*, 11(4), 147-157.
- Pastor Monsálvez, J. M., Peraita de Grado, C., Soler Guillén, Á., & Zaera, I. (2012). La contribución socioeconómica del Sistema Universitario Español. Acceso el 20 de diciembre de 2018. <http://roderic.uv.es/handle/10550/58540>
- Pastor, J., Peraita, C., & Zaera, I. (2013). Expectativas laborales y de futuro de los universitarios españoles. *XXII Jornadas de la Asociación de Economía de la Asociación*, 1-30.
- Pépin, L. (2007). La educación en el proceso de construcción europea: un ejemplo único de aplicación del principio de subsidiariedad1. *Revista de Educación*, 343, 601-620.
- Pérez-Díaz, V., & Rodríguez, J. C. (2001). Educación superior y futuro de España. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (96), 311-325.
- Pérez-Esparrells, C., & Torre, E. M. (2012). The Challenge of Fundraising in Universities in Europe. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 55-66.
- Perry, L. B. (2009). Conceptualizing education policy in democratic societies. *Educational Policy*, 23(3), 423-450.
- Petersen, P. B. (1999). Total quality management and the Deming approach to quality management. *Journal of Management History*, 5(8), 468-488.
- Pinheiro, R., Wangenge-Ouma, G., Balbachevsky, E., & Cai, Y. (2016). The Role of Higher Education in Society and the Changing Institutionalized Features in Higher Education. *The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy and Governance*, 225-242
- Prado, C. V. (2014). Educación y austeridad. *Lex Social: Revista de Derechos Sociales*, 4(1), 21-33.
- Prado, C. V., & Ramos, D. D. (2017). The reform of the Spanish public administration and the Welfare State during the economic crisis (2012-2015). *Gestión y análisis de políticas públicas*, (17), 40-62

- Prados, J. W., Peterson, G. D., & Lattuca, L. R. (2005). Quality assurance of engineering education through accreditation: The impact of Engineering Criteria 2000 and its global influence. *Journal of Engineering Education*, 94(1), 165-184.
- Prajogo, D. I., & Sohal, A. S. (2006). The relationship between organization strategy, total quality management (TQM), and organization performance—the mediating role of TQM. *European journal of operational research*, 168(1), 35-50.
- Prakash, A., & Gugerty, M. K. (2010). Trust but verify? Voluntary regulation programs in the nonprofit sector. *Regulation & Governance*, 4(1), 22-47.
- Prakash, G. (2018). Quality in higher education institutions: insights from the literature. *The TQM Journal*, 30(6), 732-748.
- Prasad, S., & Tata, J. (2003). The role of socio-cultural, political-legal, economic, and educational dimensions in quality management. *International Journal of Operations & Production Management*, 23(5), 487-521.
- Prat-Corominas, J., & Oriol-Bosch, A. (2011). Proceso de Bolonia (IV): currículo o plan de estudios. *Educación Médica*, 14(3), 141-149.
- Prisacariu, A. (2015). New Perspectives of Quality Assurance in European Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 119-126.
- Prybutok, V. R., & Ramasesh, R. (2005). An action-research based instrument for monitoring continuous quality improvement. *European Journal of Operational Research*, 166(2), 293-309.
- Psomas, E., & Antony, J. (2017). Total quality management elements and results in higher education institutions: The Greek case. *Quality Assurance in Education*, 25(2), 206-223.
- Puerta, J. G., & Moya, E. C. (2012). La Internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacio Europeo de Educación Superior. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 389-414.
- Quezada, R. G. (2011). La responsabilidad social universitaria como desafío para la gestión estratégica de la Educación Superior: el caso de España. *Revista de educación*, 355, 109-133.

- Quinn, A., Lemay, G., Larsen, P., & Johnson, D. M. (2009). Service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(2), 139-152.
- Rahman, S. U. (2004). The future of TQM is past. Can TQM be resurrected? *Total Quality Management & Business Excellence*, 15(4), 411-422.
- Ramirez, F. O. (2010). Accounting for excellence: Transforming universities into organizational actors. In *Higher education, policy, and the global competition phenomenon* (pp. 43-58). Palgrave Macmillan.
- R Core Team (2021). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.1) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (RpackagesretrievedfromMRANsnapshot2022-01-01).
- Randall, J. (2002). Quality assurance: Meeting the needs of the user. *Higher Education Quarterly*, 56(2), 188-203.
- Ratcliff, J. L. (2003). Dynamic and communicative aspects of quality assurance. *Quality in Higher Education*, 9(2), 117-131.
- Rauret, G. (2004). La acreditación en Europa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (49), 131-148.
- Ravasi, D., & Schultz, M. (2006). Responding to organizational identity threats: Exploring the role of organizational culture. *Academy of Management Journal*, 49(3), 433-458.
- Reche, M. E. (2015). Los estudiantes y el espacio único: el programa erasmus. *Tendencias pedagógicas*, 165-173.
- Redon Pantoja, S. (2009). Auto evaluación institucional y acreditación como aseguramiento de la calidad de la educación: Implicancias teóricas y prácticas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 35(2), 269-284.
- Redondo, R. F., & Sánchez, J. N. G. (2007). Las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco legislativo del sistema universitario español. *Aula abierta*, 35(1), 35-48.
- Rego, M. (2005). La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 5-16.

- Reinalda, B. (2013). Global, Asian and European Backgrounds of Global University Rankings. *Erkkilä, T.(ed.), Global University Rankings. Challenges for European Higher Education*, 36-50.
- Rezaee, Z. (1996). Improving the quality of internal audit functions through total quality management. *Managerial Auditing Journal*, 11(1), 30-34.
- Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the US: Professional and political economic framing of higher education policy. *Higher education*, 43(3), 355-390.
- Richardson, J. T. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 387-415.
- Ríos, C. (2015). Quality Assurance in Higher Education in Spain: An Overview of the Accreditation System. *International Research and Review*, 5(1), 25-45.
- Ritchie, L., & Dale, B. G. (2000). Self-assessment using the business excellence model: A study of practice and process. *International Journal of Production Economics*, 66(3), 241-254.
- Ryan, J. H., & Heim, A. A. (1997). Promoting Economic Development through University and Industry Partnerships. *New Directions for Higher Education*, 97, 42-50.
- Rodríguez, P. G., Burguete, J. L. V., Vaughan, R., & Edwards, J. (2009). Quality dimensions in the public sector: municipal services and citizen's perception. *International Review on Public and Non-profit Marketing*, 6(1), 75-90.
- Romero, J., & Pastor, J. M. (2012). Las universidades españolas bajo la influencia de los rankings. *Regional and Sectoral Economics Studies*, 12(3), 105-126.
- Rons, N., & Amez, L. (2009). Impact vitality: an indicator based on citing publications in search of excellent scientists. *Research Evaluation*, 18(3), 233-241.
- Rosa, M. J., Cardoso, S., Dias, D., & Amaral, A. (2011). The EUA Institutional Evaluation Programme: an account of institutional best practices. *Quality in Higher Education*, 17(3), 369-386.
- Rungtusanatham, M. (2001). Beyond improved quality: the motivational effects of statistical process control. *Journal of Operations Management*, 19(6), 653-673.

- Ryan, T. (2015). Quality Assurance in Higher Education: A Review of Literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(4), 1. Acceso el 4 de enero de 2019. <https://hlrcjournal.com/index.php/HLRC/article/view/257/223>
- Saarinen, T. (2005). 'Quality' in the Bologna Process: from 'competitive edge' to quality assurance techniques. *European Journal of Education*, 40(2), 189-204.
- Saarinen, T. (2010). What I talk about when I talk about quality. *Quality in Higher Education*, 16(1), 55-57.
- Sabri, H. A., & El-Refae, G. A. (2006). Accreditation in higher business education in the private sector: The case of Jordan. *Journal of Marketing for Higher Education*, 16(1), 47-76.
- Sadiq Sohail, M., Rajadurai, J., & Azlin Abdul Rahman, N. (2003). Managing quality in higher education: a Malaysian case study. *International Journal of Educational Management*, 17(4), 141-146.
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2006). An integrated framework for quality in education: Application of quality function deployment, interpretive structural modelling and path analysis. *Total Quality Management & Business Excellence*, 17(2), 265-285.
- Sáiz, M. S. I., & Gómez, G. R. (2010). Los procedimientos de evaluación como elementos de desarrollo de la función orientadora en la universidad. Assessment Procedures as Part of the Counselling Process at the University. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 443-461.
- Sakthivel, P. B., Rajendran, G., & Raju, R. (2005). TQM implementation and students' satisfaction of academic performance. *The TQM Magazine*, 17(6), 573-589.
- Sallán, J. G., Feixas, M. F., Ramos, C. G., & Vilamitjana, D. Q. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (49), 61-78.
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. World Bank. Acceso el 10 de enero de 2019. <http://disde.minedu.gob.pe/handle/123456789/1435>
- Samad, K. A., & Thiyagarajan, R. (2015). TQM In Higher Education—A Conceptual Model to Achieve Excellence in Management Education. *Journal Impact Factor*, 6(1), 634-645.

- Samuelsson, P., & Nilsson, L. E. (2002). Self-assessment practices in large organisations: Experiences from using the EFQM excellence model. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(1), 10-23.
- San Juan, M. (2017). Estudios de Caso de Gestores de Equipos de Gobierno en la Universidad Española: Condicionantes y Estilos de Liderazgo. [Tesis Doctoral. Universidad Camilo José Cela. Madrid. España].
- San Pedro, M. J. G., & Sallán, J. G. (2011). Los Mapas de Competencias: Una Herramienta para mejorar la Calidad de la Formación Universitaria. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 84-102.
- Sanyal, B. C., & Martin, M. (2006). Garantía de la calidad y el papel de la acreditación: una visión global. In *La educación superior en el mundo 2007: acreditación para la garantía de la calidad: ¿qué está en juego?* (pp. 3-23). Mundi Prensa Libros SA.
- Saraiva, M. (2008). La calidad y los "clientes" de la enseñanza superior portuguesa. *Revista Horizontes Educativos*, (2), 41-54.
- Sarialtin, H. (2017). Benchmarking Implementations of Sakarya University in the Framework of EFQM Model. *The Online Journal of Quality in Higher Education*, 4(4), 1-5.
- Saumeth, K. M. T., Afanador, T. S. R., Ospino, L. S., & Barraza, F. M. (2012). Calidad y su evolución: una revisión. *Dimensión empresarial*, 10(2), 100-107.
- Scharager, J., & Aravena, M. T. (2010). Impacto de las políticas de aseguramiento de la calidad en programas de educación superior: un estudio exploratorio. *Calidad en la educación*, (32), 16-42.
- Schmitz, C. C. (1993). Assessing the validity of higher education indicators. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 503-521.
- Schroeder, R. G., Linderman, K., & Zhang, D. (2005). Evolution of quality: first fifty issues of production and operations management. *Production and Operations Management*, 14(4), 468-481.
- Sebastián, J. (2011). Dimensiones y métrica de la internacionalización de las universidades. *Universidades*, 61(51). 3-16

- Segrera, F. L. (2009). Reflexiones en torno a la financiación actual y futura de las universidades a nivel mundial. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 14(3), 523-560
- Selva, M. L. M., Medina, R. P., & Marzal, C. C. (2014). Calidad y eficiencia de las Universidades Públicas Españolas. *Revista de Estudios Regionales*, 1, 135-154.
- Seyfried, M., & Pohlenz, P. (2018). Assessing quality assurance in higher education: quality managers' perceptions of effectiveness. *European Journal of Higher Education*, 1-14.
- Shattock, M. (2008). The change from private to public governance of British higher education: Its consequences for higher education policy making 1980–2006. *Higher education quarterly*, 62(3), 181-203.
- Shephard, K., Harland, T., Stein, S., & Tidswell, T. (2010). Preparing an application for a higher-education teaching-excellence award: Whose foot fits Cinderella's shoe? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 33(1), 47-56.
- Sierra, J. C., Buela-Casal, G., Sánchez, M. P. B., & Santos-Iglesias, P. (2009). Opinión de Profesores Titulares y Catedráticos de Universidad acerca de criterios y estándares para la acreditación del profesorado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 32(3), 89-100.
- Sila, I., & Ebrahimpour, M. (2002). An Investigation of the Total Quality Management Survey Based Research Published Between 1989 and 2000: A Literature Review. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(7), 902-970.
- Sin, C. (2012). Academic Understandings of and Responses to Bologna: a three-country perspective. *European Journal of Education*, 47(3), 392-404.
- Singh, M. (2010). Quality assurance in higher education: which pasts to build on, what futures to contemplate? *Quality in Higher Education*, 16(2), 189-194.
- Sirvanci, M. B. (2004). Critical issues for TQM implementation in higher education. *The TQM Magazine*, 16(6), 382-386.
- Skolnik, M. L. (2010). Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*, 22(1), 1-20.

- Smith, B. L., & Hughey, A. W. (2006). Leadership in higher education—its evolution and potential: A unique role facing critical challenges. *Industry and Higher Education*, 20(3), 157-163.
- Soltani, E. (2005). Top management: A threat or an opportunity to TQM? *Total Quality Management & Business Excellence*, 16(4), 463-476.
- Soltani, E., Lai, P. C., Javadeen, S. R. S., & Gholipour, T. H. (2008). A review of the theory and practice of managing TQM: An integrative framework. *Total Quality Management*, 19(5), 461-479.
- Soltani, E., Singh, A., Liao, Y. Y., & Wang, W. Y. (2010). The rhetoric and reality of 'process control' in organisational environments with a TQM orientation: The managers' view. *Total Quality Management*, 21(1), 67-77.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. F. (2002). Developing a holistic model for quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 8(3), 215-224.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 17(3), 126-136.
- Steed, C., Maslow, D., & Mazaletskaya, A. (2005). The EFQM Excellence Model for Deploying Quality Management: A British-Russian Journey. *Higher Education in Europe*, 30(3-4), 307-319.
- Stella, A. (2006). Quality assurance of cross-border higher education. *Quality in Higher Education*, 12(3), 257-276.
- Stensaker, B. R. (2003). Trance, transparency, and transformation: the impact of external quality monitoring on higher education. *Quality in Higher Education*, 9(2), 151-159.
- Stensaker, B. R. (2008). Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity. *Quality in Higher Education*, 14(1), 3-13.
- Stensaker, B., & Maassen, P. (2015). A conceptualisation of available trust-building mechanisms for international quality assurance of higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(1), 30-40.

- Stephens, J. C., Hernandez, M. E., Román, M., Graham, A. C., & Scholz, R. W. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(3), 317-338.
- Storer, N. W. (1967). The hard sciences and the soft: Some sociological observations. *Bulletin of the Medical Library Association*, 55(1), 75.
- Suarez, A. C., & Salazar, C. H. (2011). Autoevaluación y acreditación de carreras en la Universidad Nacional de Costa Rica: experiencias para la gestión de la calidad. *Calidad en la Educación Superior*, 2(2), 44-68.
- Suarez, A. Á., García, J. A. G., Álvarez, J. A., Pérez, J. L. A., & Flórez, J. R. M. (2014). Indicadores centinela para el plan de Bolonia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 327-338.
- Suárez, E., Calvo-Mora, A., Roldán, J. L., & Periañez-Cristóbal, R. (2017). Quantitative research on the EFQM excellence model: A systematic literature review (1991–2015). *European Research on Management and Business Economics*, 23(3), 147-156.
- Sursock, A., & Amaral, A. (2008). Self-regulation in Europe: the institutional evaluation programme. *Essays in Supportive Peer Review*, 35-47.
- Suwartha, N., & Sari, R. F. (2013). Evaluating UI Green Metric as a tool to support green universities development: assessment of the year 2011 ranking. *Journal of Cleaner Production*, 61, 46-53.
- Svensson, M., & Klefsjö, B. (2006). TQM-based self-assessment in the education sector: Experiences from a Swedish upper secondary school project. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 299-323.
- Svensson, G., & Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all! *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17-28.
- Tan, D. L. (1986). The assessment of quality in higher education: A critical review of the literature and research. *Research in Higher Education*, 24(3), 223-265.
- Tam, M. (2001). Measuring quality and performance in higher education. *Quality in Higher Education*, 7(1), 47-54.

- Tannock, J., Krasachol, L., & Ruangpermpool, S. (2002). The development of total quality management in Thai manufacturing SMEs: A case study approach. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(4), 380-395.
- Tarrach, R., Egron-Polak, E., de Maret, P., Rapp, J. M., & Salmi, J. (2015). Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana. *Informe de la Comisión de Expertos Internacionales de la UE*, 21(09), 2011. Acceso el 20 de diciembre de 2018.
https://www.uv.es/monterdh/RESEARCHERS/Quo%20Vadis%20Universitas/informe_R_Tarrach_et_al-final_EU2015.pdf
- Tarí, J. (2006). An EFQM model self-assessment exercise at a Spanish university. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 170-188.
- Tarí, J. J. (2008). Self-assessment exercises: A comparison between a private sector organisation and higher education institutions. *International Journal of Production Economics*, 114(1), 105-118.
- Tarí, J. J., & Madeleine, C. (2011). Preparing Jordanian university services to implement a quality self-assessment methodology. *International Review of Administrative Sciences*, 77(1), 138-158.
- Taylor, P., & Braddock, R. (2007). International university ranking systems and the idea of university excellence. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 29(3), 245-260.
- Taylor, J., & McAdam, R. (2003). A longitudinal study of business improvement models: cross purposes or congruity? *Managing Service Quality: An International Journal*, 13(5), 382-398.
- The jamovi project (2022). *Jamovi*. (Version2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- Thonhauser, T., & Passmore, D. L. (2006). ISO 9000 in Education: a comparison between the United States and England. *Research in Comparative and International Education*, 1(2), 156-173.
- Tijssen, R. J. (2003). Scoreboards of research excellence. *Research Evaluation*, 12(2), 91-103.

- Teichler, U. (2004). The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48(1), 5-26.
- Teichler, U. (2006). Changing structures of the higher education systems: The increasing complexity of underlying forces. *Higher Education Policy*, 19(4), 447-461.
- Temple, P. (2005). The EFQM Excellence Model®: higher education's latest management fad? *Higher Education Quarterly*, 59(4), 261-274.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Torres, C. A., & Schugurensky, D. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles educativos*, 23(92), 06-31.
- Torre, D., & Zapata, G. (2012). Impacto de procesos de aseguramiento de la calidad sobre las instituciones de educación superior: un estudio en siete países. *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica: Educación superior informe*, 167-145.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244.
- Turner, J. L., Miller, M., & Mitchell-Kernan, C. (2002). Disciplinary cultures and graduate education. *Emergences: Journal for the Study of Media & Composite Cultures*, 12(1), 47-70.
- Turner, R., & Gosling, D. (2012). Rewarding Excellent Teaching: The Translation of a Policy Initiative in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 66(4), 415-430.
- UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Acceso el 10 de junio de 2019. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Usher, A., & Savino, M. (2007). A global survey of university ranking and league tables. *Higher Education in Europe*, 32(1), 5-15.

- Val, P. A., Cámara, C. P., & Eguizábal, A. J. (2009). Educación superior y sistemas de garantía de calidad. Génesis, desarrollo y propuestas del modelo de la convergencia europea. *Omnia*, 15(1), 37-56.
- Valero, P. B., Esquer, F. G., Gutiérrez, J. L. G., López, A. L., Romero, F. M., & Martínez, I. R. (2011). Crédito ECTS: ¿realidad o ficción? *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(2), 75-90.
- Välilmaa, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36(2), 119-138.
- Valle Álvarez, A. T., Telmo Córdova, T. D. P., & Cruz Lascano, M. E. (2017). Estructura, cultura y cambio organizacional cultura–cambio–forma–fuerza. *Revista Científica Hermes*, 18, 304-324.
- Van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher Education Policy*, 21(2), 151-174.
- Van der Wende, M. (2001). The international dimension in national higher education policies: What has changed in Europe in the last five years. *European Journal of Education*, 36(4), 431-441.
- Van der Wende, M. C., & Westerheijden, D. F. (2001). International aspects of quality assurance with a special focus on European higher education. *Quality in Higher Education*, 7(3), 233-245.
- Van der Wiele, A., Williams, A. R. T., Dale, B. G., Carter, G., Kolb, F., Luzon, D. M., & Wallace, M. (1996). Self-assessment: a study of progress in Europe's leading organizations in quality management practices. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 13(1), 84-104.
- Van der Wiele, T., Dale, B., & Williams, R. (2000). Business improvement through quality management systems. *Management Decision*, 38(1), 19-23.
- Van Damme, D. (2000). European Approaches to Quality Assurance: Models, Characteristics and Challenges. *South African Journal of Higher Education*, 14(2), 10-19.
- Van Vught, F. A. (2004). Closing the European knowledge gap? Challenges for the European universities of the 21st century. *Reinventing the Research University*, 89-106.

- Van Vught, F. A., & Westerheijden, D. F. (1994). Towards a general model of quality assessment in higher education. *Higher Education*, 28(3), 355-371.
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 92-112.
- Vinzant, J. C., & Vinzant, D. H. (1999). Strategic management spin-offs of the Deming approach. *Journal of Management History*, 5(8), 516-531.
- Vinzant, J. C., & Vinzant, D. H. (2001). Strategic Management and Total Quality Management: Challenges and Choices. *Public Administration & Public Policy*, 90, 194-206.
- Villarroya, A. A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7(1), 17-41.
- Vroeijenstijn, A. I. (2003). Towards a quality model for higher education. *Journal of Philippine Higher Education Quality Assurance*, 1(1), 78-94.
- Vukasovic, M. (2013). Change of higher education in response to European pressures: conceptualization and operationalization of Europeanization of higher education. *Higher Education*, 66(3), 311-324.
- Waithanji Ngware, M., Kuria Wamukuru, D., & Onyango Odebero, S. (2006). Total Quality Management in Secondary Schools in Kenya: Extent of Practice. *Quality Assurance in Education*, 14(4), 339-362.
- Walsh, K. (1991). Quality and public services. *Public Administration*, 69(4), 503-514.
- Williams, P. (2007). Implementation of the guidelines adopted by the European ministers responsible for higher education. *The legitimacy of quality assurance in higher education: The Role of Public Authorities and Institutions*, 75-79.
- Wingrove, D., Hammersley-Fletcher, L., Clarke, A., & Chester, A. (2018). Leading developmental peer observation of teaching in higher education: Perspectives from Australia and England. *British Journal of Educational Studies*, 66(3), 365-381.
- Wolverton, M., Gmelch, W., & Wolverton, M. L. (2000). Finding a better person-environment fit in the academic deanship. *Innovative Higher Education*, 24(3), 203-226.

- Wongrassamee, S., Simmons, J. E., & Gardiner, P. D. (2003). Performance measurement tools: the Balanced Scorecard and the EFQM Excellence Model. *Measuring Business Excellence*, 7(1), 14-29.
- Wurzberg, G., & Wagner, A. (2004). Redefining education quality: lessons from an international perspective. In *Education, Training and Labour Market Outcomes in Europe* (pp. 8-37). Palgrave Macmillan.
- Yang, C. C. (2018). The effectiveness analysis of the practices in five quality management stages for SMEs. *Total Quality Management & Business Excellence*, 1-23.
- Yazdani, B., Attafar, A., Shahin, A., & Kheradmandnia, M. (2016). The impact of TQM practices on organizational learning case study: Automobile part manufacturing and suppliers of Iran. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 33(5), 574-596.
- Yong, J., & Wilkinson, A. (2002). The long and winding road: the evolution of quality management. *Total Quality Management*, 13(1), 101-121.
- Yunis, M., Jung, J., & Chen, S. (2013). TQM, strategy, and performance: a firm-level analysis. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 30(6), 690-714.
- Zafar, M. S. (2018). Perception of Public and Private Universities Students Regarding Academic Quality Assurance Standards. *Journal of Research in Social Sciences*, 6(1), 193-205.
- Zairi, M. (2013). The TQM legacy—Gurus' contributions and theoretical impact. *The TQM Journal*, 25(6), 659-676.
- Zapata, G., & Tejada, I. (2009). Impactos del aseguramiento de la calidad y acreditación de la educación superior: Consideraciones y proposiciones. *Calidad en la educación*, (31), 190-209.
- Zhang, Z. (2000). Quality management approach in China. *The TQM Magazine*, 12(2), 92-105.
- Zink, K. J., & Voss, W. (1998). Quality in Germany-an overview. *The TQM Magazine*, 10(6), 458-463.

Zou, Y., Du, X., & Rasmussen, P. (2012). Quality of higher education: organisational or educational? A content analysis of Chinese university self-evaluation reports. *Quality in Higher Education*, 18(2), 169-184.

NORMATIVA

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE N° 307, de 24 de diciembre de 2001. Acceso del 20 de enero de 2019. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. BOE N° 89, de 13 de abril de 2007, Acceso del 20 de enero de 2019. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE N° 260, de 30 de octubre de 2007. Acceso del 20 de enero de 2019. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-18770>

Real Decreto 415/2015, de 29 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. BOE N° 144, de 17 de junio de 2015. Acceso del 20 de enero de 2019. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-6705>

Real Decreto 1112/2015, de 11 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Organismo Autónomo Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. BOE N° 302, de 18 de diciembre de 2015. Acceso del 20 de enero de 2019. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2015/BOE-A-2015-13780-consolidado.pdf>

ANEXOS

Anexo 1, Cuestionario estudiantes (Gil Ojeda, 2010)

Edad:

Sexo:

Titulación:

Para contestar las siguientes preguntas es necesario considerar que uno es el valor más bajo y 5 el más alto acorde con la realidad del aula. Solo se debe marcar una casilla por cada pregunta.

	1	2	3	4	5	NS/NC
Planificación de la Enseñanza y Aprendizaje						
Diseño de los programas / Guías docentes / Guía de la Asignatura						
1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación.						
Desarrollo de la docencia						
Desarrollo de la enseñanza						
2. Imparte las clases en el horario fijado						
3. Asiste regularmente a clase						
4. Cumple su labor de tutoría						
Cumplimiento de la planificación						
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura						
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas						
7. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura						
8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura						
Metodología Docente						
9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase						
10. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje						
Competencias Docentes desarrolladas por el / la profesora						
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes						
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones						

13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura						
14. Explica los contenidos con seguridad						
15. Resuelve las dudas que se le plantean						
16. Fomenta un clima de trabajo y participación						
17. Propicia una comunicación fluida y espontánea						
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura						
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes						
Evaluación de los aprendizajes						
Sistemas de evaluación						
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura						
21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje						
Resultados						
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo,) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura						
Satisfacción de los estudiantes						
23. Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a						

Anexo 2. Resultados del análisis factorial sin rotación

Tabla 99

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,936
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2260,511
	G1	253
	Sig.	,000

Tabla 100

Comunalidades

	Inicial	Extracción
1.El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	1,000	,507
2. Imparte las clases en el horario fijado	1,000	,600
3. Asiste regularmente a clase.	1,000	,624
4. Cumple su labor de tutoría.	1,000	,301
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	1,000	,616
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	1,000	,557
7.Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	1,000	,594
8.La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura	1,000	,416
9.El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	1,000	,530

	Inicial	Extracción
10.Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	1,000	,414
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	1,000	,562
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	1,000	,641
13.Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	1,000	,633
14. Explica los contenidos con seguridad	1,000	,514
15. Resuelve las dudas que se le plantean	1,000	,532
16. Fomenta un clima de trabajo y participación	1,000	,649
17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	1,000	,562
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	1,000	,537
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	1,000	,392
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	1,000	,480
21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	1,000	,577
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	1,000	,523
23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	1,000	,575

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 101*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	9,567	41,597	41,597	9,567	41,597	41,597
2	1,433	6,230	47,828	1,433	6,230	47,828
3	1,336	5,807	53,635	1,336	5,807	53,635
4	,922	4,009	57,644			
5	,868	3,772	61,416			
6	,857	3,727	65,142			
7	,770	3,348	68,491			
8	,730	3,176	71,667			
9	,682	2,966	74,633			
10	,643	2,796	77,429			
11	,621	2,700	80,129			
12	,555	2,414	82,543			
13	,504	2,191	84,734			
14	,496	2,155	86,889			
15	,451	1,961	88,849			

Tabla 101*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
16	,419	1,820	90,670			
17	,381	1,658	92,328			
18	,358	1,555	93,883			
19	,335	1,458	95,341			
20	,331	1,437	96,779			
21	,276	1,202	97,981			
22	,244	1,060	99,041			
23	,221	,959	100,000			

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 102*Matriz de componente^a*

	Componente		
	1	2	3
1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	,576	,306	-,285
2. Imparte las clases en el horario fijado	,350	,410	,556
3. Asiste regularmente a clase.	,355	,366	,604
4. Cumple su labor de tutoría.	,499	,214	,075
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	,658	,373	-,210
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	,629	,378	-,140
7. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	,534	,373	-,412
8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura	,595	,166	-,185
9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	,727	-,018	,014
10. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	,623	-,134	,090
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	,711	-,217	,097
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	,741	-,272	,133
13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	,698	-,324	,199

	Componente		
	1	2	3
14. Explica los contenidos con seguridad	,694	,031	,179
15. Resuelve las dudas que se le plantean	,700	,075	,191
16. Fomenta un clima de trabajo y participación	,760	-,235	,127
17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	,726	-,185	,008
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	,676	-,267	-,089
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	,582	,214	-,087
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	,603	-,107	-,324
21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	,705	-,236	-,153
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	,711	-,119	-,060
23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	,756	-,062	-,002

Método de extracción: análisis de componentes principales

a. 3 componentes extraídos.

Anexo 3. Análisis factorial con rotación Varimax

Tabla 103

Matriz de correlaciones

	1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	2. Imparte las clases en el horario fijado	3. Asiste regularmente a clase.	4. Cumple su labor de tutoría.	5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	7. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura.	9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	10. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	14. Explica los contenidos con seguridad	15. Resuelve las dudas que se le plantean	16. Fomenta un clima de trabajo y participación	17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a
Correlación	1,000	,134	,170	,307	,440	,437	,394	,393	,404	,325	,299	,332	,308	,374	,431	,331	,367	,343	,397	,426	,316	,300	,346
1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	1,000	,134	,170	,307	,440	,437	,394	,393	,404	,325	,299	,332	,308	,374	,431	,331	,367	,343	,397	,426	,316	,300	,346
2. Imparte las clases en el horario fijado	,134	1,000	,417	,248	,237	,250	,138	,206	,237	,259	,190	,200	,194	,278	,269	,247	,139	,133	,216	,113	,216	,152	,229
3. Asiste regularmente a clase.	,170	,417	1,000	,201	,204	,259	,104	,155	,261	,160	,253	,215	,212	,291	,275	,219	,239	,150	,232	,083	,116	,234	,277

4. Cumple su labor de tutoría.	,307	,248	,201	1,000	,372	,339	,231	,271	,296	,163	,328	,353	,286	,273	,406	,323	,340	,300	,264	,243	,326	,337	,332
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	,440	,237	,204	,372	1,000	,548	,486	,422	,420	,384	,400	,358	,331	,458	,427	,409	,416	,359	,451	,407	,358	,422	,434
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	,437	,250	,259	,339	,548	1,000	,483	,385	,411	,330	,425	,382	,283	,395	,425	,422	,381	,288	,283	,352	,380	,423	,453
7. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	,394	,138	,104	,231	,486	,483	1,000	,364	,360	,227	,280	,263	,222	,337	,286	,305	,372	,319	,415	,287	,358	,351	,381
8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura	,393	,206	,155	,271	,422	,385	,364	1,000	,422	,327	,322	,410	,328	,332	,419	,348	,373	,391	,322	,350	,377	,398	,461
9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	,404	,237	,261	,296	,420	,411	,360	,422	1,000	,435	,463	,491	,450	,527	,435	,495	,537	,475	,405	,355	,490	,555	,624
10. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	,325	,259	,160	,163	,384	,330	,227	,327	,435	1,000	,440	,431	,464	,435	,430	,481	,409	,368	,311	,378	,412	,420	,476
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	,299	,190	,253	,328	,400	,425	,280	,322	,463	,440	1,000	,645	,574	,480	,450	,519	,448	,444	,333	,484	,500	,515	,483
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	,332	,200	,215	,353	,358	,382	,263	,410	,491	,431	,645	1,000	,619	,507	,537	,574	,591	,480	,379	,403	,547	,434	,507
13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	,308	,194	,212	,286	,331	,283	,222	,328	,450	,464	,574	,619	1,000	,531	,505	,577	,509	,480	,386	,362	,469	,486	,468
14. Explica los contenidos con seguridad	,374	,278	,291	,273	,458	,395	,337	,332	,527	,435	,480	,507	,531	1,000	,554	,508	,446	,382	,367	,361	,402	,442	,443
15. Resuelve las dudas que se le plantean	,431	,269	,275	,406	,427	,425	,286	,419	,435	,430	,450	,537	,505	,554	1,000	,559	,442	,380	,394	,287	,388	,452	,485
16. Fomenta un clima de trabajo y participación	,331	,247	,219	,323	,409	,422	,305	,348	,495	,481	,519	,574	,577	,508	,559	1,000	,691	,591	,362	,380	,508	,505	,570

17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	,367	,139	,239	,340	,416	,381	,372	,373	,537	,409	,448	,591	,509	,446	,442	,691	1,000	,599	,397	,338	,474	,426	,525
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	,343	,133	,150	,300	,359	,288	,319	,391	,475	,368	,444	,480	,480	,382	,380	,591	,599	1,000	,369	,376	,516	,469	,515
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	,397	,216	,232	,264	,451	,283	,415	,322	,405	,311	,333	,379	,386	,367	,394	,362	,397	,369	1,000	,342	,325	,332	,378
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	,426	,113	,083	,243	,407	,352	,287	,350	,355	,378	,484	,403	,362	,361	,287	,380	,338	,376	,342	1,000	,597	,440	,418
21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	,316	,216	,116	,326	,358	,380	,358	,377	,490	,412	,500	,547	,469	,402	,388	,508	,474	,516	,325	,597	1,000	,573	,532
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	,300	,152	,234	,337	,422	,423	,351	,398	,555	,420	,515	,434	,486	,442	,452	,505	,426	,469	,332	,440	,573	1,000	,603
23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	,346	,229	,277	,332	,434	,453	,381	,461	,624	,476	,483	,507	,468	,443	,485	,570	,525	,515	,378	,418	,532	,603	1,000

Tabla 104*Prueba de KMO y Bartlett*

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,936
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2260,511
	Gl	253
	Sig.	,000

Tabla 105*Comunalidades*

	Inicial	Extracción
1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	1,000	,507
2. Imparte las clases en el horario fijado	1,000	,600
3. Asiste regularmente a clase.	1,000	,624
4. Cumple su labor de tutoría.	1,000	,301
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	1,000	,616
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	1,000	,557
7. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	1,000	,594
8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura	1,000	,416
9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	1,000	,530
10. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	1,000	,414
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	1,000	,562
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	1,000	,641

	Inicial	Extracción
13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	1,000	,633
14. Explica los contenidos con seguridad	1,000	,514
15. Resuelve las dudas que se le plantean	1,000	,532
16. Fomenta un clima de trabajo y participación	1,000	,649
17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	1,000	,562
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	1,000	,537
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	1,000	,392
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	1,000	,480
21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	1,000	,577
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	1,000	,523
23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	1,000	,575

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Tabla 106

Matriz de componente^a

	Componente		
	1	2	3
1. El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	,576	,306	-,285
2. Imparte las clases en el horario fijado	,350	,410	,556
3. Asiste regularmente a clase.	,355	,366	,604
4. Cumple su labor de tutoría.	,499	,214	,075
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	,658	,373	-,210

	Componente		
	1	2	3
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	,629	,378	-,140
7. Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	,534	,373	-,412
8. La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura	,595	,166	-,185
9. El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	,727	-,018	,014
10. Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	,623	-,134	,090
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	,711	-,217	,097
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	,741	-,272	,133
13. Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	,698	-,324	,199
14. Explica los contenidos con seguridad	,694	,031	,179
15. Resuelve las dudas que se le plantean	,700	,075	,191
16. Fomenta un clima de trabajo y participación	,760	-,235	,127
17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	,726	-,185	,008
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	,676	-,267	-,089
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	,582	,214	-,087
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	,603	-,107	-,324
21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	,705	-,236	-,153
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	,711	-,119	-,060
23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	,756	-,062	-,002

Método de extracción: análisis de componentes principales

a. 3 componentes extraídos

Tabla 107*Matriz de componente rotado^a*

	Componente		
	1	2	3
1.El/la profesor/a informa sobre los distintos aspectos de la guía docente o programa de la asignatura (objetivos, actividades, contenidos del temario, metodología, bibliografía, sistemas de evaluación).	,229	,670	,077
2. Imparte las clases en el horario fijado	,092	,133	,758
3. Asiste regularmente a clase.	,130	,082	,775
4. Cumple su labor de tutoría.	,270	,368	,304
5. Se ajusta a la planificación de la asignatura.	,261	,714	,195
6. Se han coordinado las actividades teóricas y prácticas previstas.	,244	,661	,247
7.Se ajusta a los sistemas de evaluación especificados en la guía docente/programa de la asignatura.	,139	,758	-,004
8.La bibliografía y otras fuentes de información recomendadas en el programa se utilizan para el aprendizaje de la asignatura	,341	,539	,092
9.El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase	,582	,390	,197
10.Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje	,580	,219	,172
11. Explica con claridad y resalta los contenidos importantes	,701	,213	,159
12. Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones	,762	,177	,169
13.Expone ejemplos en los que se ponen en práctica los contenidos de la asignatura	,769	,084	,185
14. Explica los contenidos con seguridad	,546	,308	,348
15. Resuelve las dudas que se le plantean	,525	,332	,382
16. Fomenta un clima de trabajo y participación	,754	,213	,188

	Componente		
	1	2	3
17. Propicia una comunicación fluida y espontánea	,682	,292	,106
18. Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura	,681	,268	-,028
19. Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes	,313	,506	,194
20. Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura	,497	,456	-,158
21. Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje	,677	,339	-,057
22. Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura	,622	,361	,081
23. Estoy satisfecho con la labor docente de este/a profesor/a	,629	,388	,169

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.^a

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Tabla 108

Matriz de transformación de componente

Componente	1	2	3
1	,782	,562	,268
2	-,610	,607	,509
3	,124	-,562	,818

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

Anexo 4, Consentimiento informado de participación

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN

“Análisis de los métodos de evaluación de calidad en las EEES”

Antes de proceder a la firma de este consentimiento informado, lea atentamente la información que a continuación se le facilita, y realice las preguntas que considere oportunas.

Justificación y Objetivos del Estudio

Por medio de este estudio se pretende realizar un estudio cuantitativo sobre los métodos de evaluación de calidad en las Universidades españolas, por medio del análisis de las opiniones de docentes y alumnados en relación con la calidad de los centros a través de cuestionarios cerrados.

Diseño y métodos del Estudio

El estudio corresponde a un análisis descriptivo de corte cuantitativo, que tendrá una duración de 3 meses, y contará con la participación de alumnos y docentes de diversas universidades de España. A dichos participantes se les solicitará que cumplimenten un cuestionario diseñado para este proyecto, ya sea de forma online o física remitiendo la información a los investigadores a cargo.

Privacidad y Confidencialidad

La información obtenida de los cuestionarios se recogerá de forma confidencial, sin llevar a cabo la publicación de los nombres, grado cursado o cualquier otro elemento que pueda identificar a los participantes de forma inmediata.

Por ello, los implicados firmarán este consentimiento informado sobre el estudio y el manejo de sus datos personales.

Yo: _____

DNI/Pasaporte: _____

He leído la hoja informativa que me ha sido entregada

He tenido oportunidad de efectuar preguntas sobre el estudio.

He recibido respuestas satisfactorias.

He recibido suficiente información en relación con el estudio.

He hablado con el Investigador:

Al mismo tiempo, entiendo que la participación es voluntaria y que soy libre de participar o no en el estudio.

También he sido informado de forma clara, precisa y suficiente de los siguientes extremos que afectan a los datos personales que se contienen en este consentimiento y en la ficha o expediente que se abra para la investigación:

Que estos datos serán tratados y custodiados con respeto a mi intimidad y a la vigente normativa de protección de datos (Ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal), por la que debe garantizarse la confidencialidad de los mismos.

Sobre estos datos me asisten los derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición que podré ejercitar mediante solicitud ante el investigador responsable en la dirección de contacto que figura en este documento. Estos datos no podrán ser cedidos sin mi consentimiento expreso y no lo otorgo en este acto. Entiendo que puedo abandonar el estudio y retirar mi consentimiento:

- Cuando lo desee.
- Sin que tenga que dar explicaciones.
- Sin que ello afecte a mi persona

Por ello presto libremente mi conformidad para participar en este proyecto de INVESTIGACIÓN sobre Análisis de los métodos de evaluación de calidad en las EEES, hasta que decida lo contrario. Al firmar este consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos. Recibiré una copia de este consentimiento para guardarlo y poder consultarlo en el futuro.

Nombre del sujeto colaborador:

Firma:

Fecha:

Nombre del investigador:

DNI: _____

Dirección de contacto: _____

Firma:

